

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA MESTRADO/MAPSI**

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NILTA MOREIRA BRAGA NUNES

**PORTO VELHO/RO
2013**

NILTA MOREIRA BRAGA NUNES

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Professora Dra. Neusa dos Santos Tezzari

**PORTO VELHO- RO
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

N9721f

Nunes, Nilta Moreira Braga
Formação continuada em educação inclusiva / Nilta Moreira Braga Nunes. Porto
Velho, Rondônia, 2013.
130f

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Neusa dos Santos Tezzari

Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de
Rondônia / UNIR.

1. Formação continuada 2. Educação inclusiva 3. Análise do discurso I. Tezzari,
Neusa dos Santos II. Título.

CDU: 159.9:371.13

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

NILTA MOREIRA BRAGA NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – MAPSI, da Universidade Federal de Rondônia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neusa dos Santos Tezzari.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Neusa dos Santos Tezzari

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Assinatura: Neusa dos Santos Tezzari

Prof. Dr.^a Iracema Gabler

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Assinatura: Iracema Gabler

Prof. Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Assinatura: Marli Lúcia Zibetti

Dissertação Aprovada em: 23/08/2013

Especialmente para os meus pais
Delaide Antônio Braga e Nilta Moreira Braga
(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido esposo Aloysio Gonçalves Nunes, por ser um grande incentivador dos meus sonhos, pelas madrugadas entre idas e vindas à rodoviária e a meus filhos Raphael Augusto Braga Nunes e Karolyne Hellem Braga Nunes, pelo amor, carinho e incentivo nesta caminhada, pela paciência e compreensão pelas minhas ausências.

Aos meus irmãos e irmãs, pelos constantes incentivos apoio e compreensão, em especial a Léia, pela acolhida em seu lar.

A minha cunhada e mestra Solange Alves Braga pelo grande incentivo na minha vida acadêmica.

Em especial, a professora Dra. Neusa dos Santos Tezzari, orientadora de minha pesquisa, pelo apoio, confiança e conhecimentos compartilhados por meio das disciplinas ministradas e ao longo da construção deste trabalho e por fazer parte do meu currículo de vida.

Às professoras Doutoras Marli Lúcia Tonatto Zibetti e Iracema Gabler pelas significativas sugestões que enriqueceram a construção desta pesquisa e pela atenção e respeito na qualificação.

À professora Doutora Iracema Neno Cecílio Tada pelos conhecimentos construídos a respeito da Educação Inclusiva e pela generosidade de sua disposição.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado, turma 2011, pela amizade, pela parceria, por momentos especiais únicos que jamais serão esquecidos. Em especial a Débora, pela contribuição final muito bem vinda!

Aos professores do MAPSI, que compartilharam conosco experiências, conhecimentos e pela dedicação.

Aos coordenadores da Educação Especial da SEDUC e professores das escolas estaduais de Ariquemes que participaram dessa pesquisa e contribuíram para a sua realização.

A todos, muito obrigada!

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Formação continuada em Educação Inclusiva**. 130 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado/MAPSI, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-Ro, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as formações em Educação Inclusiva, ofertadas pela SEDUC, no período de 2002 a 2011, têm repercutido junto aos professores no município de Ariquemes- RO, a partir das percepções das professoras que participaram como cursistas desses cursos e das que atuaram como organizadoras e formadoras. Para isso, utilizou-se como metodologia, a pesquisa de abordagem qualitativa, com base nos autores Bogdan e Biklen (1994) e Duffy (1987), tendo como campo de investigação as ações de formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como instrumento de produção e coleta de dados, foi utilizada entrevista individual semiestruturada, análise documental. Na entrevista, participaram quatro professoras, organizadoras/formadoras que têm integrado esse processo e seis professoras cursistas da rede estadual de ensino do município de Ariquemes; destas, uma atua como intérprete e cinco atuam no atendimento educacional especializado-AEE, para a análise documental foram considerados como documentos leis, decretos, projetos de formação, registros de frequência e plano de ação da Subgerência de Educação Especial da SEDUC. Para o procedimento de organização e análise de dados, optou-se pelas orientações de Análise do Discurso, tendo como referencial as contribuições de Orlandi (1996/2012), Pêcheux (2012) e Ferrarezi (2010). Durante o procedimento de análise e discussão dos dados, optou-se pelas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores Leontiev e Luria, esses autores destacam a importância da relação entre indivíduo e sociedade, e concebem que o desenvolvimento humano é mediado por essa relação em que se constituem, de maneira sócio-histórica, os processos psíquicos. Os resultados evidenciam que os cursos de formação em Educação Inclusiva, da forma como estão sendo organizados, não têm atendido as necessidades de formação, nessa área, para os professores. A SEDUC, na tentativa de suprir as lacunas da formação inicial e atendendo às legislações pertinentes da Educação Inclusiva, tem ofertado essas formações verticalmente, sem consultar os interessados, sendo estes obrigados a participar dos cursos, mesmo fora do contexto da necessidade. Além disso, os cursos têm valorizado mais a teoria que a prática em sua composição. As propostas de formação estão desconectadas da realidade e a sua contribuição para compreender o processo de ensino e atuar junto aos estudantes com deficiência está aquém dos anseios dos professores. Ficou evidente que a troca de experiências com seus pares, as professoras do atendimento educacional especializado, por meio das mediações que aconteciam durante os cursos, e a criatividade das professoras têm proporcionado condições de atendimento aos estudantes, com obtenção de resultados diferentes e, às vezes, mais satisfatórios que os descritos e preconizados pelas teorias ministradas pelos formadores.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Inclusiva. Análise do Discurso.

NUNES, Nilta Moreira Braga. **Continued training in Inclusive Education**.,130 p. Dissertation (Master). Specialization Program in Psychology – Master/MAPSI, Federal University of Rondônia, Porto Velho – RO, 2013.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the formations in Inclusive Education, offered by SEDUC during the period 2002-2011, have passed among teachers in the Ariquemes city - RO, from the teachers' perceptions who participated in these courses and who worked as organizers and trainers. For that, it was used as a methodology, a qualitative approach, based on the authors Bogdan and Biklen (1994) and Duffy (1987), it had as a field of research actions continued training in Special Education Needs from the perspective of Inclusive Education. As a production tool and data collection was utilized semi-structured individual, the participants were four organizers/trainers teachers who have integrated this process and six teachers (course participants) in the city of Ariquemes, one of this works as interpreter and the five others work in specialized educational services - SES, and documental analysis. The documents that were considered: laws, decrees, training projects, attendance records and action plan of the Sub-Management of Special Education Needs. For the procedure for organizing and analyzing data, it was decided by the guidelines of Speech Analysis, taking as reference the contributions of Orlandi (1996/2012), Pêcheux (2012) and Ferrarezi: (2010). During the procedure of data analysis and discussion, it was decided by the contributions of the Cultural-historical psychology of Vygotsky and his collaborators: Leontiev and Luria, these authors, which highlights the importance of the relationship between self and society, whose nature is mediated and which constitute the socio-historical form, psychical processes. The results show that the training courses on the Inclusive Education, the way they are being organized, have not met the training needs in this area, for teachers. SEDUC in an attempt to correct the shortcomings of the initial training and meeting relevant legislation of Inclusive Education, has offered these formations vertically, without consulting the interested parties, those are being forced to participate in such courses, even outside the context of the need; in addition, courses have in its composition more theory than practice. The proposed training is disconnected from reality and their contribution to understand the process of teaching and acting among students with disabilities is below the expectations of teachers. It was evident that the exchange of experiences with their peers, teachers of Specialized Educational Services, through the mediations that occurred during the courses and the creativity of the teachers have been providing conditions of service to students, obtaining different results, sometimes more satisfactory than those described and recommended by the theories taught by trainers.

Keywords: Continued Training. Inclusive Education. Speech Analysis.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AD – Análise do Discurso

CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

FAAR – Faculdade Associadas de Ariquemes

FAEMA – Faculdade de Educação e Meio Ambiente

FIAR – Faculdades Integradas de Ariquemes

IFRO – Instituto Federal de Rondônia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MAPSI – Mestrado Acadêmico em Psicologia

MEC – Ministério de Educação

NAAHS – Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

NAEDI – Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva

PC – Professora Cursista

PF – Professora Formadora

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

RO – Rondônia

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SEs – Secretaria Estaduais

SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais

SPE – Saúde e Prevenção nas Escolas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 JUSTIFICATIVA.....	15
1.1 Objetivos.....	16
<i>1.1.1 Geral.....</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2 Específicos.....</i>	<i>17</i>
1.2 Método.....	17
<i>1.2.1 Local.....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.2 Sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>19</i>
<i>1.2.3 Perfil das colaboradoras: professoras cursistas.....</i>	<i>19</i>
<i>1.2.4 Perfil das colaboradoras: professoras formadoras.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2.5 Procedimentos para coleta dos dados.....</i>	<i>21</i>
<i>1.2.6 Procedimentos para análise dos dados.....</i>	<i>24</i>
2 COMPREENDENDO AS FORMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	27
2.1 Formação docente.....	27
2.2 Formação continuada de professores.....	31
2.4 Mudanças ocorridas pela LDB 9394/96 e o Decreto 6.755/2009.....	36
3 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	39
3.1 Contribuições da psicologia histórico-cultural.....	48
<i>3.1.1 Psicologia histórico-cultural e educação.....</i>	<i>50</i>
3.2 Vygotsky e a educação das pessoas com deficiência.....	55
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
4.1 Percepções das professoras cursistas sobre as formações continuadas em Educação Inclusiva.....	62
4.2 Contribuições dos cursos na visão das professoras cursistas.....	70
4.3 Cursos x necessidades das professoras.....	74
4.4 O que muda na atuação das professoras cursistas após os cursos.....	79

4.5 Formação x prática.....	81
4.6 Percepção das professoras cursistas sobre a atuação.....	83
5. Percepções das professoras formadoras/organizadoras sobre as formações ofertadas.....	90
5.1 Que papel cumpre a formação continuada na percepção das professoras formadoras.....	93
5.2 Avaliação das professoras formadoras sobre os cursos ofertados.....	95
5.3 Na percepção das professoras formadoras quais mudanças os cursos provocam na prática das professoras cursistas.....	99
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 106
 REFERÊNCIAS.....	 113
ANEXO.....	120
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	121
APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO SECRETÁRIO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO.....	123
APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO REPRESENTANTE DE ENSINO DE ARIQUEMES.....	124
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CURSISTA.....	127
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O FORMADOR OU ORGANIZADOR.....	129

APRESENTAÇÃO

Minha relação com a Educação Inclusiva iniciou em 2004, quando fui convidada a participar de um curso de Educação Inclusiva pela Secretaria Estadual de Ensino de Rio Branco - Acre. Após o curso, passei a fazer parte da equipe da Gerência de Educação Inclusiva e uma das lições que aprendi é que estamos sempre construindo esse processo. Atualmente, faço parte da coordenação da Educação Inclusiva da Rede Estadual de Ensino Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Sendo minha formação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, sempre estive envolvida com a inclusão de alunos com deficiências.

Por vivenciar esse processo que tem sido evidenciado nas mídias e nos programas de governos e sentir de perto os desafios dos professores que, apesar de vários cursos de formação ofertados e serviços oferecidos, continuam solitários em suas práticas pedagógicas e outros ainda não tiveram acesso a esses programas, essa inquietação me levou a investigar os programas de formação através dos discursos das professoras que passaram por esses cursos. A intenção da investigação ficou mais evidente após o ingresso no Mestrado em Psicologia, no decorrer de cada disciplina ministrada e nos desvendamentos das relações das políticas públicas e dos sujeitos a elas subjugados.

Ao confrontar os saberes oriundos da prática com as teorias discutidas com meus pares, fui me colocando em desequilíbrio, para depois equilibrar-me de novo, ou seja, em processo de mudança a cada aprendizagem nova a partir das reflexões. Devido à nossa atuação, os discursos dos professores que serão apresentados e analisados serão marcados pelo lugar que ocupamos. De acordo com Tezzari (2000), o pesquisador não é uma pessoa neutra na pesquisa; dada a área de atuação, ela pode determinar a adoção de um ponto de vista para análise. Também consideramos importante o lugar ocupado pelo entrevistado; um fato que exemplifica tal preocupação ocorreu na finalização de uma entrevista, quando uma das entrevistadas nos perguntou. Se era aquilo mesmo que queríamos ouvir. Esse sujeito se coloca no lugar de quem precisa responder corretamente às expectativas do entrevistador que representa uma instituição.

INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão desperta nos professores os mais variados sentimentos e faz emergir reflexões a respeito de ensino, dentre as quais, a de que não estão preparados para ensinar alunos com deficiências. Com a inclusão, o sistema de ensino tem recebido, cada vez mais, alunos que, até há pouco tempo, eram das escolas especiais. Essa mudança foi possível através dos movimentos sociais, como a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, os documentos legais como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, doravante LDB (BRASIL 1996), a resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Em decorrência dessas declarações e diretrizes, aumentou consideravelmente a procura de vagas pelos pais, para seus filhos com deficiência¹, em escolas do ensino regular e, no centro desse movimento, estão os professores convocados a atender a todos os alunos, alguns com especificidades peculiares, como Braille, Soroban, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Comunicação Alternativa.

Nesse sentido, tais movimentos exigem da escola uma nova postura, na qual está implicada a revisão dos métodos pedagógicos, a reorganização dos espaços físicos e dos serviços oferecidos para socialização do saber a todos. E essa mudança estrutural e pedagógica requer reflexão, ação e formação específica, para garantir o sucesso escolar de todos os alunos. Diante dessa demanda, um dos aspectos mais questionados pelos professores quanto à inclusão é o fato de não se sentirem preparados pedagogicamente para ensinar alunos com deficiência e que a formação seria um fator muito importante para o sucesso da inclusão.

Diante do posicionamento dos professores, torna-se relevante investigar, em nossa região, o modo como a formação continuada em Educação Inclusiva tem sido desenvolvida, pois há formação, mas parece que ela não é suficiente para que os professores se sintam preparados. Entendemos que a formação não é a única responsável pelo sucesso da inclusão, mas elegemos analisar tal questão a partir deste referencial e por ela ser um questionamento dos professores.

¹Optamos por utilizar o termo com deficiência, ao invés de portadores de deficiência ou portadores de necessidades educativas especiais. Tais terminologias serão usadas apenas quando citadas pelos autores.

Estamos há quase duas décadas da promulgação da Declaração de Salamanca da qual o Brasil é signatário, comprometendo-se a efetivar as políticas que favoreçam a inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade, principalmente nas escolas, tendo a formação de professores como um dos aspectos importantes para o processo de inclusão.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os gestores deverão prever formação em Educação Inclusiva para supervisores, diretores e professores, preparar manuais e organizar seminários, com o objetivo de dotá-los da capacidade de assumir funções diretivas, no âmbito de formação e preparação dos professores para o atendimento, em sala de aula regular, a essa clientela. Já a capacitação de professores especializados deverá permitir um trabalho em diferentes contextos para que abranja todos os tipos de deficiências. Sendo assim, entendemos que é preciso oferecer formação em Educação Inclusiva aos professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Deste modo, a importância desta pesquisa se deve ao fato de buscar compreender, a partir dos discursos das professoras, se os cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, têm contribuído para prepará-las quanto ao processo de inclusão, considerando as especificidades dos alunos com deficiências, pois sabemos que a formação deveria preceder a prática.

No caso da inclusão de alunos com deficiência, estudos recentes têm confirmado a necessidade da melhoria da formação de professores, como condição primordial para “uma melhor promoção” da inclusão de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

Nesse sentido, temos as pesquisas de Carneiro (1999); Magalhães, (1999); Rinaldi, Reali, Costa, (2007); Silva, Reis (2011); Schelb, Santos (2012); Glat, Pletsch (2004); Martins (2003); Silva (2009); Gâmbaro, (2002); Piccolo (2009); Pletsch (2005), as quais serão explicitadas no referencial teórico.

De maneira geral, estas pesquisas têm evidenciado que os professores não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com deficiência. Estes estudos não tinham, como sujeitos de pesquisa, os professores e suas percepções de formação, mas sim a preocupação com a formação e os sentimentos de inclusão de um modo geral. Encontramos 186 pesquisas, dessas 70% de ordem bibliográfica e 30% relacionadas a estudo de campo.

Acessamos um total de 40 pesquisas com a temática Formação em Educação Inclusiva, usamos como indexador as palavras Educação Inclusiva; formação de Professor e deficiência buscando nas bases: Scielo, e inclusive nas faculdades UFSCar e UFSM, por considerar fontes tradicionais em pesquisas referentes à Educação Especial e Inclusiva.

Dentre as várias pesquisas acessadas, elegemos aquelas que consideramos mais próximas da nossa intenção de pesquisa, que é formação continuada que abrange várias temáticas da Educação especial, e não somente uma área; assim, foi possível selecionar um total de 15 trabalhos.

Encontramos, nessas pesquisas, uma grande contribuição, pois confirmam a nossa intenção de pesquisa, ao evidenciar que a formação em Educação Inclusiva para os professores é um dos pontos importantes para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Paiva (1998, p. 131), ao fazer uma importante reflexão a respeito do papel da pesquisa educacional, nos diz que devemos “[...] olhar a realidade brasileira, interpretá-la corretamente com uma perspectiva de futuro, buscando intervir em sua moldagem”. Essa proposição de Paiva nos leva a buscar e considerar criticamente as políticas voltadas para a inclusão.

Ainda destacamos os estudos desenvolvidos por Carneiro (1999), dentre os quais a pesquisa desenvolvida com professores do Ensino Regular de Juiz de Fora/MG, que enfatiza a necessidade de uma formação continuada em serviço para a efetivação da qualidade da Educação Inclusiva. Na pesquisa de Magalhães (1999), realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, há a defesa, por parte de professores e diretores, de que a formação é relevante para a implantação da proposta inclusiva. Tais dados também foram evidenciados na pesquisa de Tonini e Costas (2005), realizada em uma escola pública estadual de Santa Maria/RS.

Sendo assim, entendemos que é importante debater essas questões levantadas que se referem à formação continuada como um dos pontos fundamentais para o sucesso da Educação Inclusiva.

É nesse enfoque que se pretende, por meio da presente pesquisa, compreender através dos discursos das professoras formadoras e cursistas, como as professoras cursistas constroem esse sentimento de despreparo, de preparo e outros na relação com as ações de formação em Educação Inclusiva no período que compreende 2002 a 2011. Essa perspectiva poderá nos permitir inventariar o significado que a formação continuada em Educação Inclusiva tem para as mesmas, significado esse que é entendido como os sistemas de relações que se formaram objetivamente no processo histórico e social, não no pessoal e que está encerrado na palavra. Desta forma, o significado da palavra é antes de tudo uma generalização. (VYGOTSKY, 2008) ².

²O nome de Vygotsky é grafado de diferentes formas. Neste trabalho adotaremos essa, salvo em caso de referência e citação, quando empregaremos o modo em questão.

Escolhemos o período a partir de 2002, por ser uma data determinante do processo de inclusão no estado de Rondônia, com o início das primeiras formações em Educação Inclusiva oferecidas pela SEDUC, pois, anteriormente a esse período, as políticas públicas não tinham como obrigatoriedade o atendimento educacional das pessoas com deficiência nas escolas regulares. A inserção dessas pessoas nas escolas era feita através de salas especiais, ou do que chamamos de integração, sendo a pessoa com deficiência obrigada a adaptar-se às escolas regulares, o que causou muita frustração, levando a maioria desses alunos a desistirem do sistema de Ensino Regular.

Naquele período, as escolas não eram obrigadas a fazer adaptações arquitetônicas nem curriculares para receber essa clientela; deste modo, a formação continuada em Educação Inclusiva era distante desta realidade, pois os alunos que chegavam às escolas regulares, ficavam a cargo de uma só professora que era da classe especial e os demais atores escolares não se sentiam responsáveis pela educação desses (SASSAKI, 1997).

1 JUSTIFICATIVA

A educação das pessoas com deficiência sempre esteve a cargo das escolas especiais e foi historicamente constituída como modelo de educação segregada nos centros e salas especiais; porém, essa modalidade de ensino tem se voltado, nos últimos anos, para Educação Inclusiva nas escolas regulares.

Antes da década de 90, a presença de alunos com deficiência era rara no ensino regular. A proposta de educação inclusiva ganhou mais força, na segunda metade da década de 90 resultantes de uma série de movimentos sociais que propõe o acesso de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. As discussões começam a intensificar e a Educação Especial que, por muito tempo ficou a cargo do sistema de ensino paralelo ao ensino regular, passa a ser preferencialmente realizada nas escolas regulares.

Tais condições geram uma variedade de desafios ao sistema escolar como: aprender a Língua de Sinais LIBRAS, código Braille, Soroban, comunicação Alternativa e outros meios e métodos de ensino.

E, na base desse processo, estão os professores que dizem não estar preparados para ensinarem alunos com deficiência por não terem formação para tal.

De acordo com as pesquisas acessadas, as quais já elencamos anteriormente, a formação é primordial para a efetivação de escolas inclusivas; tais pesquisas defendem a necessidade na melhoria da formação de professores como condição essencial para a promoção eficaz da inclusão de alunos com deficiência em rede regular de ensino.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), em seus artigos 58 e 59, reconhece a importância da formação de professores para a educação inclusiva e especializados para atender pessoas com deficiência, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
III - professores com **especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns (*grifo nosso*).

Em Rondônia, encontramos a pesquisa de Paula (2007), que faz referência à formação continuada em Educação Inclusiva, um estudo documental de caráter qualitativo, não tendo como foco analisar a efetividade dessas formações; e de Donato *et al* (2011), que avaliaram o

processo de inclusão na visão dos professores das séries iniciais, em uma escola modelo em Porto Velho. Na pesquisa de Donato *et al*, foi possível verificar que, apesar de ser considerada uma escola modelo, por ter sala de recurso e atender uma clientela inclusiva, só três dos professores com formação em Educação Especial tinham uma boa aceitação e desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos incluídos; os demais se sentiam inseguros e despreparados para atender às necessidades de seus alunos.

Dessa forma, enfatiza-se a viabilidade de aprofundar as discussões sobre o processo de formação de professores em Educação Inclusiva em Rondônia, uma vez que têm reclamado que não se sentem preparados, para que possamos fazer uma reflexão sobre as condições em que é oferecida e a quem é direcionada a formação, pensando no resultado final, que é o ensino aos alunos com deficiência.

Justifica-se, portanto, a opção pela temática para a execução desta pesquisa, na busca de compreender quais as formações têm sido oferecidas e a quem, bem como o significado dessa formação para os professores.

Considerando o exposto, estabelecemos como problema de pesquisa: A efetividade dos cursos de formação continuada em Educação Inclusiva oferecidos pela SEDUC, a partir dos discursos das professoras cursistas; já os discursos dos professores formadores serviram de base, pois não estamos analisando a questão da formação em nível de Estado, mas, sim a repercussão dessas formações no município de Ariquemes.

Segundo Gil (2011, p. 33), “[...] problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”; embasados nesta concepção, determinamos, como questões norteadoras da pesquisa:

- Qual o papel/qual o lugar da formação continuada em Educação Inclusiva para os professores em relação ao processo de inclusão nas escolas do ensino regular?
- A formação em Educação Inclusiva, oferecida pela SEDUC, tem subsidiado o processo de inclusão?
- O modo como as formações são oferecidas aos professores influencia as ações e as concepções dos mesmos?

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

Esta pesquisa objetiva compreender como profissionais envolvidas na formação continuada em Educação Inclusiva, desenvolvida pela rede estadual de ensino em Ariquemes-RO no período de 2002 a 2011, analisam essa formação.

1.1.2 Específicos

- Compreender o papel atribuído à formação pelas profissionais envolvidas;
- Identificar, no discurso das professoras e das formadoras, as contribuições das formações para atuar com Educação Inclusiva;
- Analisar as principais dificuldades encontradas pelos formadores na realização das formações.

1.2 Método

A pesquisa qualitativa valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais, focaliza o particular como instância da totalidade social, que procura compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto em que está inserido. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Optamos pela pesquisa qualitativa por permitir a compreensão dos comportamentos e significados, “a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16), é na perspectiva de ampliar nossa compreensão sobre o processo de formação continuada em Educação Inclusiva e contribuir para a ressignificação desses processos, a partir do discurso das professoras formadoras e cursistas no sistema escolar estadual no município de Ariquemes/RO, no período que compreende 2002 a 2011, que elegemos, como abordagem metodológica, pela investigação qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fonte dos dados é o ambiente onde ocorrem os fatos ou fenômenos, e o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa; os dados são de caráter descritivo, que possibilita abordar os fatos de forma minuciosa e buscar uma compreensão mais clara do objeto de estudo, valorizando mais o processo do que o resultado final. O pesquisador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Segundo Duffy (1987, p.131) a abordagem qualitativa busca a compreensão das perspectivas dos agentes envolvidos no fenômeno, o que se aplica ao estudo sobre a formação de professores em Educação Inclusiva, pois o foco do pesquisador deverá estar voltado para o específico, para o peculiar, o individual, visando sempre a compreensão e não propriamente a explicação dos fatos estudados.

1.2.1 Local

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas estaduais do município de Ariquemes e na Gerência Pedagógica da Educação Especial - SEDUC em Porto Velho - órgão responsável pela formação continuada em Educação Inclusiva. O município de Ariquemes fica Localizado no Centro-Norte de Rondônia, com uma população de 90.354 habitantes, segundo o IBGE/2010.

Ariquemes é um município com apenas 34 (trinta e quatro) anos de emancipação política e administrativa. O município traz em seu nome a memória do povo indígena Arikê, habitantes originais dessa região.

Hoje, Ariquemes é constituída por migrantes de várias partes do Brasil e a sua economia é bem diversificada: a lapidação de topázios, artesanato, mercado imobiliário, indústrias, construção civil, piscicultura; soma-se, ainda, a maior organização do polo moveleiro da região, agricultura familiar, agroindústrias de derivados do leite, das frutas, da mandioca e da carne e com um polo universitário que conta com: Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Instituto Federal de Rondônia-IFRO, Faculdades Integradas de Ariquemes-FIAR, Faculdades Associadas de Ariquemes- FAAR, Faculdade de Educação e Meio Ambiente-FAEMA, e várias outras com cursos a distância.

A estrutura na rede estadual de ensino no município de Ariquemes conta com dez escolas, atendendo do Ensino Fundamental ao Médio, com um total de 877 professores e 12.290 alunos, dentre esses, 189 são alunos com deficiência; já a Gerência de Educação Especial da SEDUC, que fica localizada na capital em Porto Velho, conta com 40 profissionais, dentre eles, psicólogos, psicopedagogos e professores que têm, dentre outras, a função de organizar e oferecer as formações em Educação Inclusiva nos 52 municípios do Estado.

1.2.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram as formadoras da Gerência de Educação Especial da SEDUC, responsáveis pelos cursos de formação em Educação Inclusiva e professores que participaram de cursos de formação em Educação Inclusiva, oferecidos pela SEDUC, professores esses do quadro permanente das escolas estaduais no município de Ariquemes-RO. Os critérios de participação na pesquisa foi o de maior participação nos cursos.

Nossas pesquisadas serão identificadas com número de 1 a 4 para as professoras formadoras e de 1 a 6 para as professoras cursistas (Ex. PF1 e PC1...), a fim de garantir sigilo quanto à identificação de suas falas.

1.2.3 Perfil das colaboradoras: professoras cursistas

A tabela N.1 apresentada a seguir demonstra o perfil dos profissionais entrevistados.

A PC1 tem 39 anos, é formada em Licenciatura curta em Ciências e Pedagogia. Todas as graduações foram através de instituição privada. Ainda nos relatou que está cursando pós-graduação em Educação Especial. Formou-se na primeira graduação em 1999, exerce a docência há 21 anos, é professora de sala de recurso há 6 anos.

A PC2 tem 37 anos, formou-se em Pedagogia em 2003, através de instituição privada, há 12 anos atua na docência e em sala de recurso há 3 anos. E relatou que está cursando pós-graduação em Educação Especial.

A PC3 47 anos, é formada em Pedagogia através de instituição particular, concluiu a graduação no ano de 2005, atua na docência há 29 anos e há 4 anos atua na sala de recurso, tem pós-graduação em Gestão Escolar.

A PC4 43 anos, formada em Pedagogia através de instituição particular, concluiu a graduação no ano de 1998, atua na docência há 25 anos, e há 4 anos atua na sala de recurso, nos relatou que tem pós-graduação em Gestão Escolar.

A PC5 44 anos, formada em Pedagogia através de Universidade Federal- UFRN, se formou no ano de 1997, atua na docência há 25 anos, e há 5 anos na sala de recurso, tem pós-graduação em Gestão Escolar.

A PC6 46 anos, é formada em Pedagogia através de universidade federal - UNIR, formou-se no ano de 1997, há 27 anos atua na docência e há 2 anos na sala de recurso no programa Alta Habilidades.

Observamos que todas são do gênero feminino no grupo de professoras entrevistadas que participaram dos cursos em Educação Especial. Em relação à idade, há uma variação entre 37 e 46 anos de idade. O tempo de atuação também apresenta significativa variação entre as entrevistadas, de doze a vinte e nove anos. Quanto à pós-graduação, quatro delas cursaram pós-graduação “*Lato Sensu*” em Gestão Escolar e duas ainda estavam concluindo pós-graduação “*Lato Sensu*” em Educação Especial.

Quanto à instituição e ao local de formação, todas são Pedagogas, sendo uma com duas graduações: Pedagogia e Licenciatura curta em Ciências, quatro professoras graduaram-se em instituição privada da região, duas por instituição federal; uma na Universidade Federal de Rondônia e outra na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

De acordo com esses dados, percebemos que a maioria é formada no próprio município e apenas uma, formada em outro estado, bem como todas já atuavam na docência antes da formação em nível de graduação.

Em relação ao local de atuação, apenas uma professora não está lotada em Sala de Recurso nas escolas, sendo ela: a PC.6, que atua como intérprete de LIBRAS em sala regular.

Tabela N. 1- Perfil dos colaboradores: Professores cursistas

COLABORADORES	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	IES	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ATUAÇÃO EM SALA DE RECURSO	LOCAL DE ATUAÇÃO
PC.1	F	39	Licenciatura curta em Ciências e Pedagogia	Privada FIAR	1999	21	6	Sala de Recurso
PC.2	F	37	Pedagogia	Privada FIAR	2003	12	3	Sala de Recurso
PC.3	F	47	Pedagogia	Privada FIAR	2005	29	4	Sala de Recurso
PC.4	F	43	Pedagogia	Privada FIAR	1998	25	4	Sala de Recurso
PC.5	F	44	Pedagogia	Pública UFRN	1991	25	5	Intérprete
PC.6	F	46	Pedagogia	Pública UNIR	1997	27	2	Sala Recurso Programa Altas Habilidades

1.2.4 Perfil das colaboradoras: professoras formadoras

A PF1 tem 40 anos, é formada em Matemática através da Universidade Federal- UNIR, formou-se no ano de 2000, nos relatou que tem pós-graduação na área da Cegueira e baixa visão, atua na docência há 11 anos, relatou-nos que há 10 anos atua na coordenação e formação da gerência de Ensino Especial, atualmente atua no CAPS.

A PF2 tem 42 anos, é formada em Psicologia através da Universidade Federal- UNIR, formou-se no ano de 2001, relatou-nos que tem pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* em Psicologia, há 15 anos atua na gerência de Ensino Especial, atualmente atua na coordenação geral da Educação Especial.

A PF3 tem 39 anos, é formada em Pedagogia através da Universidade Federal- UNIR, formou-se no ano de 2000, relatou-nos que tem pós-graduação em LIBRAS, há 18 anos atua

na docência e nos relatou que há 10 anos atua na coordenação de educação Especial como formadora e organizadora, atualmente atua no CAS.

A PF4 tem 46 anos, é formada em Psicologia através da Universidade Federal de Londrina, relatou-nos que tem pós-graduação em educação Especial, tem 24 anos de atuação em coordenação de Educação Especial, atualmente atua na coordenação do Núcleo de Altas Habilidades sempre atuou como organizadora e formadora.

Na tabela N.2 que demonstra o perfil das professoras formadoras entrevistadas da SEDUC, a predominância do gênero feminino continua no grupo de professoras. Em relação à idade, varia entre 39 e 46 anos de idade. O tempo de formação também apresenta significativa variação entre as entrevistadas, de onze a vinte e quatro anos. Quanto à pós-graduação, uma delas cursou pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* em Psicologia; com relação às demais, cada uma tinha especialização em áreas específicas como: Deficiência Visual, Educação Especial e LIBRAS.

Quanto à instituição e curso de formação, uma Pedagoga, uma Matemática e duas Psicólogas, três formadoras são graduadas e pós-graduadas pela Universidade Federal de Rondônia e uma é formada pela Faculdade Estadual de Londrina. Deste modo, verificamos que as professoras formadoras, ao contrário das professoras cursistas, são de áreas diversas.

Quadro 2- Perfil das colaboradoras: Professoras formadoras

COLABORADORAS	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	IES	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO
PF1	F	40	Matemática	Pública UNIR	2000	11 Anos	CAPS
PF2	F	42	Psicologia	Pública UNIR	2001	15 Anos	Coordenação
PF3	F	39	Pedagoga	Pública UNIR	2000	18 Anos	CAS
PF4	F	46	Psicologia	Pública Estadual de Londrina	1987	24 Anos	Altas Habilidades

1.2.5 Procedimentos para coleta dos dados

A pesquisa foi executada após ser submetida ao comitê de ética e aprovada por ele, em seguida entramos em contato com a SEDUC e a Coordenadoria Regional de Ensino-CRE de Ariquemes para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização (apêndice 1e 2).

De posse das autorizações, procuramos saber quantos professores haviam participado dos cursos de formação continuada em Educação Inclusiva oferecidos pela SEDUC, e a atual lotação desses professores, ou seja, em qual escola estão atuando e acesso aos documentos referentes aos cursos de formação em Educação Inclusiva.

Somente após cumprirmos essas etapas, entramos em contato com os professores para averiguar se tinham interesse em participar da pesquisa e apresentar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Todas as nossas entrevistadas receberam, acessaram e assinaram o termo (apêndice 3), sendo agendados data, local e horário para o início das atividades.

Na primeira visita constatamos que dos onze professores que haviam participado dos cursos, cinco tinham participado de um curso apenas, e seis participaram de mais de um curso. Como o nosso critério de seleção era os professores que tinham maior participação, centramos nossa atenção nos seis professores.

Para coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas, com as formadoras da SEDUC e com as professoras das escolas estaduais de Ariquemes-RO.

Na abordagem qualitativa que escolhemos para desenvolver essa pesquisa, a entrevista semiestruturada foi de fundamental importância para a coleta de dados, pois proporcionou uma relação mais interativa e flexível entre pesquisador e participante no percurso do trabalho, permitindo esclarecimentos nas informações obtidas. Quanto à entrevista gravada em áudio, nossa opção se deve ao fato de que ela possibilita o registro de todas as expressões orais do entrevistado, e permite ao pesquisador mais disponibilidade e liberdade para prestar atenção ao relato, bem como as expressões não verbais que ocorrem durante a entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Também lançamos mão do diário de campo, que consiste em um caderno para as anotações das ocorrências antes e após o trabalho de campo e de nossas percepções, o que possibilitou o registro de tudo o que aconteceu no processo de coleta dos dados, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão sobre o fenômeno estudado como as conversas, os comportamentos, os gestos, os agendamentos das entrevistas as condições dos espaços, a receptividade, enfim tudo o que estava relacionado com a pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as anotações de ideias, estratégias e reflexões do pesquisador são informações que ajudam a compreender melhor os dados coletados.

Outro procedimento relevante da nossa pesquisa foi a pesquisa documental, concebendo como documento todos os registros oficiais e não oficiais. De acordo com Gil

(2011, p. 147), a análise documental “[...] é capaz de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo”. A análise documental possibilita conhecer o passado e o processo de mudança social e cultural. Assim, procuramos conhecer os registros em que constavam os dados referentes aos cursos de formação continuada.

No primeiro momento da entrevista foi apresentado um roteiro com questões referentes aos dados pessoais e profissionais dos professores cursistas (apêndice 4), todas as entrevistas foram individuais. A média de duração das entrevistas foi de quarenta minutos a uma hora, e duas das entrevistas tiveram interrupções, uma por ser na sala de recurso local de trabalho, e a outra, porque, mesmo não tendo atendimento agendado para aquele momento, vários alunos foram procurar a professora; outro fato ocorrido também na sala de recurso foi o barulho causado por um ventilador de teto.

Durante o processo de entrevista, buscamos conhecer como as professoras cursistas da rede de Ensino Estadual concebem as formações recebidas, de quais cursos de formação continuada na área de inclusão oferecidos pela SEDUC elas haviam participado e de que forma tiveram acesso às formações.

Também buscamos resgatar as suas expectativas em relação à formação, as contribuições que essas formações trouxeram para a atuação no processo de inclusão, quais formações consideravam mais significativas e por quê, como avaliavam a relação entre as formações e as necessidades locais, o que os cursos lhe proporcionaram em termos de atuação, considerando a inclusão escolar, como é sua atuação nas escolas em relação ao paradigma da inclusão escolar, quais dificuldades e/ou facilidade encontravam ao atuar na perspectiva da educação inclusiva, que procedimentos utilizavam para ensinar alunos com deficiências e que avaliação eles faziam do próprio trabalho.

Após a transcrição das entrevistas, estas foram remetidas, via correio eletrônico, às respectivas participantes para que elas pudessem ler, acrescentar, alterar ou retirar informações que não considerassem pertinentes. Apenas uma professora cursista a N.º1, retornou a entrevista com alguns acréscimos, as demais não responderam aos *e-mails*.

Na entrevista das professoras formadoras, seguimos o mesmo padrão da entrevista das professoras cursistas, com apresentação de um roteiro com questões referentes aos dados pessoais e profissionais dos professores formadores (apêndice 5); em seguida, procuramos conhecer como os professores formadores da SEDUC percebem as formações oferecidas aos professores. Após essa introdução, buscamos conhecer quais e quantos cursos de formação continuada na área de inclusão foram oferecidos aos professores nos anos de 2002 a 2011 pela

SEDUC, de quais elas participaram como formadoras ou organizadoras, bem como quais as dificuldades encontradas na realização e qual foi o curso que elas perceberam que teve maior aceitação pelos cursistas.

Todas as entrevistas foram individuais. A média de duração das entrevistas foi de uma a uma hora e meia. Somente uma das entrevistas teve interrupção, por ser uma sala com vários profissionais e estarem planejando uma formação e, às vezes, ela era solicitada pelos colegas.

1.2.6 Procedimentos para análise dos dados

Para a análise utilizamos excertos dos dados coletados em entrevista gravada em áudio e transcrita, que foram analisados sob a perspectiva da Análise do Discurso. E consideramos as concepções de Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que a análise de dados se dá no decorrer da pesquisa, e nós concebemos que, após a coleta das entrevistas, esse processo se intensifica. E esse processo de análise dos dados se intensificou ao finalizarmos as entrevistas, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (à qual nos reportaremos doravante por AD), como instrumento metodológico para a análise dos dados, baseados em autores como Orlandi: Discurso em Análise: Sujeito Sentido, Ideologia (2012a), Análise de Discurso (2012b), A Linguagem e seu Funcionamento (1996); Brandão: Introdução à análise do discurso (1998); Pêcheux: O Discurso Estrutura ou Acontecimento (2012); Ferrarezi: Introdução à Semântica de Contexto e Cenários (2010); Koch: O Texto e a Construção dos Sentidos (2012); Fiorin: Linguagem e Ideologia (2006).

De acordo com Brandão (1998), a AD surge em 1960, na França, tendo como principal precursor Michel Pêcheux, num período de efervescência política e intelectual, com varias discussões em torno da Linguística; os intelectuais da época questionavam os conceitos de Saussure, pois para ele, a língua era algo abstrato e homogêneo e seus estudos eram centrados unicamente na própria língua, excluindo a fala, o sujeito e a ideologia.

Assim, esses estudiosos começaram a buscar elementos não mais centrados apenas na língua; passaram a considerar outros elementos da linguagem que possibilitam o entendimento entre o nível linguístico e o extralinguístico: o discurso.

Desse modo, surge uma nova abordagem - a Análise do Discurso, que vai além do ato comunicativo levando em conta o contexto social, histórico e ideológico em que um

determinado enunciado foi produzido. Também a AD se constitui no entremeio das áreas dos saberes, conforme Orlandi:

[...] entre o que a psicanálise pode oferecer à análise de discurso e aquilo que a análise de discurso pode oferecer arguindo o campo da psicanálise (como o da linguística) particularmente no que já produziu sobre a relação língua/sujeito/história e a resignificação dessas noções quando tomadas no entremeio, pois não é mais a língua do linguista, não é o sujeito da psicologia, nem o da psicanálise, não é a história do historiador. (ORLANDI, 2012a, p. 11).

Não é só a priorização de uma área de conhecimento, mas as contribuições que cada uma pode dar à análise, como também as contribuições da filosofia e prática política. A AD está fundamentada em três grandes áreas na Linguística – Saussure (Pêcheux) – Teoria Linguística; no Materialismo Histórico – Marx (Althusser) – Teoria da Sociedade; na Psicanálise – Freud (Lacan) – Teoria do Inconsciente.

A análise dos discursos das professoras cursistas, das professoras formadoras e dos documentos, a partir da AD é pertinente nessa pesquisa, uma vez que o objeto de análise da AD é a linguagem em suas diferentes formas e naturezas, como textos, imagens, sons, letras etc. Isso nos permitiu compreender o processo de construção dos sentidos veiculados nos discursos das professoras, e das formadoras e nos documentos a partir dos discursos, pois, segundo Orlandi, “[...] devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações destes com as formações discursivas, pensando por sua vez, as relações destas com a ideologia” (2012b, p. 71). Considerando o homem um ser social que se constitui nas relações,

Interessa à AD compreender o processo de construção dos sentidos veiculados nos discursos, considerando quem são os interlocutores; em quais formações discursivas - seus discursos se inserem, considerando as condições de produção (que se referem tanto ao contexto imediato, à circunstância da enunciação quanto ao contexto mais amplo), no qual o social, o histórico e o ideológico estão incluídos. (TEZZARI, 2000, p. 1)

Nesse sentido, consideramos importante buscar compreender em que formações ideológicas, em que contextos sócio-culturais os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Para Orlandi (2012a), a AD “[...] procura expor o olhar leitor à opacidade do texto, leva em conta que algo que fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo analítico” (p. 12). Deste modo, a análise exige confronto de sujeito e sistema, e deslocamento no olhar leitor para uma exposição do sujeito à historicidade; assim, cabe ao pesquisador entender como os textos ou os discursos fazem sentido.

Assim, em nossa pesquisa os pressupostos teóricos de Orlandi, que concebe a Análise do Discurso como parte inerente do ser humano “na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (2012b, p. 15).

Sendo o homem sujeito e produto histórico-social, constituído de relações e sentidos, buscamos, nesta análise, encontrar os sentidos produzidos, no processo de formação das professoras cursistas, pois, para a Análise do Discurso, o sujeito se constitui, produzindo sentido. É esta a dimensão histórica e social do sujeito, “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. (ORLANDI, 2012b, p.17).

Visando a uma compreensão dos dados que considere a sua complexidade e nos possibilite novas interpretações, buscamos estabelecer relações com a Psicologia Histórico-Cultural.

2 COMPREENDENDO AS FORMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para que possamos entender um pouco sobre a política de formação de professores nos dias de hoje, precisamos olhar para trás e entender de forma bastante sucinta como a questão da formação docente no Brasil foi concebida, desde a época do descobrimento até os dias atuais.

2.1 Formação docente

Nesta seção propomos uma reflexão sobre a temática formação de professores. Desse modo, procuramos reunir informações para subsidiar esse exercício, pois, o processo de formação de professores nos dias atuais constitui um dos grandes desafios para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola. Consideramos que os professores têm um papel muito importante nas políticas educacionais, pois esses são os responsáveis para se atingir os objetivos propostos pela educação. Atendendo toda a demanda da sociedade através das políticas educacionais.

A necessidade de uma reflexão sobre o trabalho docente, desenvolvido numa sociedade capitalista, requer, como forma de apreender a sua essência, busca desvendar singularidades do cotidiano a partir da interpretação do ofício. (MATOS; ALBERTINI, 2009, p. 119)

Neste sentido, torna-se imprescindível definir o conceito de formação docente como forma da práxis pedagógica.

Conforme Junkes (2006, p. 82), conceitua-se formação docente “como sendo um conjunto de saberes, com a finalidade da utilização prática, bem como favorecer a reflexão acerca dos problemas do cotidiano educativo”.

Para tanto, faz-se necessário o estudo do processo histórico da formação docente em nosso país, pois os processos de formação de professores fazem parte do contexto social brasileiro.

De acordo com os autores como Gatti (2010), Junkes (2006), nos primeiros anos de Brasil, a educação era feita no lar. A formação docente também teve início naquele período, quando foram criadas escolas catecúmenas a instrução era feita por um sacerdote cristão. Mais tarde, as crianças também passaram a frequentar essas escolas para aprender, além da instrução religiosa, leitura, escrita e canto. Devido à expansão dessas escolas, fez-se necessária a formação docente, o que provocou a modificação de algumas escolas

catecúmenas em escolas de catequistas, isto é, docentes que trabalhavam pelo ensino do catecismo.

Pode-se dizer que a formação docente no Brasil originou-se na forma de instrução religiosa, leitura, escrita e canto, de maneira totalmente ideológica, baseada na visão de mundo e sociedade transmitida pelos jesuítas, sob influência religiosa. Mesmo com a criação das Escolas Normais, essa formação era precária e discriminatória.

A Companhia de Jesus fazia a defesa da transmissão oral e os sacerdotes eram preparados para educar os homens para se tornarem mais homens, desenvolvendo-lhes a memória, a vontade e a inteligência. Os pais da igreja [...] impuseram a necessidade de se fixar um corpo doutrinário, dogmas, culto e disciplina da nova religião. Criaram uma educação para o povo, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma educação para o clérigo, humanista e filosófico-teológica. (GADOTTI, 2001, p. 52)

Os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada na doutrina religiosa com forte influência europeia cristã. Conforme os autores Gatti (2010), Marin (1995), a formação docente oferecida pelos jesuítas era muito rígida na forma de ver e pensar o mundo e a realidade. A formação que os docentes recebiam era diferenciada, baseada no treinamento da leitura e, as disciplinas básicas eram a Retórica, Gramática, Dialética, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, conhecidas como as artes liberais. O que exercem ainda hoje grandes influências de valorização nas práticas escolares, não mais com essa nomenclatura que tinham de artes liberais, mas conhecidas por todos como: Língua Portuguesa e Matemática, sendo consideradas no meio educacional, mais importantes do que as demais.

Diante de forte influência religiosa os professores só podiam lecionar depois de trinta anos de idade. Pois a formação oferecida pelos jesuítas aos professores era rígida para manter a tradição. No entanto, se fosse observado algum aspecto inovador neste docente, ele era afastado da função. Com a expulsão dos jesuítas, desestruturou-se essa organização, pois a maioria dos jesuítas era docente e os outros eram formados nos colégios jesuíticos. Foram criadas, então, as Escolas Normais, com curso em nível secundário e dois anos de duração, em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), atendendo poucos alunos.

As Escolas Normais funcionavam de forma irregular e em condições precárias, e muito pouco era discutido sobre os aspectos técnicos, teóricos e metodológicos do trabalho docente. Essas escolas destinavam-se a público masculino e, apenas no final do século XIX, é que as mulheres tornaram-se predominantes. (JUNKES, 2006, p. 80).

Essas escolas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, nesse contexto, pode-se afirmar que era visível a falta de formação específica dos docentes, devido às condições de formação. Gatti (2010) concorda com Junkes sobre as condições de formação oferecidas na época e salienta que a formação de professores a partir de meados do século XX era centrada em formar profissional para os primeiros anos de ensino fundamental e a educação infantil, e foi a partir da Lei n.9.394 de 1996, que teve um impulso maior sobre a formação de docentes em nível superior, pois a Lei estipulava um prazo de dez anos para que os sistemas se ajustassem.

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI, 2010, p.2 grifos da autora).

Foram nessas condições que se diplomaram, no Brasil, os primeiros professores licenciados para o ensino secundário; eram profissionais vindos de outras profissões, autodidatas ou práticos no magistério.

Com a revolução industrial, o aparecimento do capitalismo e a modernidade, o modelo educacional necessitava de mudanças e de melhor capacitação de seus profissionais. Além disso compreendeu-se a necessidade de se repensar com urgência a formação de professores tanto inicial quanto continuada, com o objetivo de planejar as possíveis intervenções na área de formação.

A história da educação brasileira é baseada por sucessões de decretos, leis e diretrizes como: Lei n.9.394 de 1996, Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Decreto 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Leis não têm sido suficientes para transformar um sistema educacional que se mantém excludente e desigual. As modificações da educação sempre foram realizadas sem a participação do professor, na maioria das vezes, ignorado em sua experiência e conhecimento

pelos legisladores ou pelos próprios profissionais da educação. Rosa referindo-se à docência na atualidade assegura que:

Esse arcabouço histórico conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática, que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades, tem tido importante influência no campo da formação de professores, fragilizando a compreensão de que o conhecimento profissional, entendido na perspectiva da racionalidade técnica, seja base da docência. (ROSA, 2002, p. 40).

As posturas filosóficas e epistemológicas que embasam essa compreensão têm relação direta com as propostas brasileiras de formação. Portanto, a concepção do professor como um profissional responsável somente pela transmissão de conteúdos é ultrapassada; essa concepção deve ser repensada e questionada. Entendemos que a formação de professores não é dissociável do processo histórico da sociedade e atualmente, a profissão docente assume uma multiplicidade de facetas, dentre elas, destaca-se a sua relação com o aluno na atualidade; hoje, o docente é um formador de opiniões e conceitos contribuindo para a historicidade individual e coletiva.

A partir da Lei 9394/96, houve muita discussão sobre a formação de docentes. O Conselho Nacional de Educação produziu alguns documentos referentes ao tema; porém, nessa época, as discussões não tiveram nenhum impacto direto sobre as questões ligadas ao exercício profissional. No ano de 1997, a formação na habilitação no magistério em nível médio ainda tinha um papel importante. A formação docente em nível superior ainda não era devidamente delimitada, devido a problemas de delineamento geral da cultura necessária ao futuro professor. Os cursos de licenciatura não mudaram sua estrutura, a formação do docente alfabetizador não estava bem equacionada. (GATTI, 2000)

Percebe-se que a formação docente e os programas de educação continuada constituídos pela LDB 9394/96 não se articulam de forma sequencial e nem com políticas sequenciais.

Gatti (2000, p. s/n) no prefácio da segunda edição do livro *Formação de Professores e Carreira Problemas e Movimentos de Renovação* aduz que:

Apenas dar título ao docente não basta: os conteúdos de sua formação precisam de uma atenção especial, conteúdos não só informacionais e cognitivos, como os relativos às formas de efetivar o trabalho escolar, a valores e atitudes, aquilo que ele pode levar como vida para a escola.

Faz-se necessária uma reflexão sistemática em relação à prática educativa adotada pelo professor, pois a formação docente tem um aspecto político e pedagógico, sendo

imprescindível ser repensada. Se o professor não desenvolve a capacidade de pensar e refletir de uma forma global, ele terá poucas chances de obter sucesso profissional.

2.2 Formação continuada de professores

Falar em formação continuada de professores no cenário atual, entendemos que é muito importante, pois, estamos nos referindo às novas demandas da educação e ao perfil desejado desse profissional. Há um consenso entre os educadores de que a formação inicial não dá conta sozinha de oportunizar os saberes para as exigências do fazer pedagógico contextualizado. Que incorporam os avanços científicos e/ou tecnológicos e outros fenômenos que estão demandando em nossa sociedade, que movimentam as escolas e profissionais da educação na construção desse novo saber necessário, trazendo exigências à formação de professores de todo o Brasil; que necessitam refletir sobre a sua prática, buscando formação e apropriando-se de teorias, e a partir delas favorecer a melhoria do ensino de seus alunos.

Para favorecer esse processo, existem diferentes concepções e termos de formação continuada, quase sempre com uma preocupação explícita em preencher as lacunas da formação inicial, e voltada ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, mas o principal objetivo é que a formação continuada seja uma ação impulsionadora de mudanças na prática pedagógica dos professores. Mas, para compreendermos esse processo, suas competências, saberes e práticas, precisamos levar em conta os elementos essenciais do saber docente como conhecimentos da formação profissional. Diante da complexidade dessa temática, vamos nos limitar a distinguir algumas concepções dessa modalidade de formação.

Conforme Prada (2010), a formação continuada de docentes, no decorrer da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas, dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas; contudo, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de suprir os entraves que acontecem no cotidiano do professor, de implantar políticas, programas, projetos e campanhas principalmente governamentais, de adquirir certificados (créditos) para ascensão da carreira docente ou obter benefícios salariais, isto é, cursos de curta duração que contribuam apenas para cumprir uma exigência social.

Para Paulo Freire (1997), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, na qual, a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a inicial corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras, e a continuada diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, também conhecida como formação permanente.

Nóvoa (1997) defende que a formação continuada deve estar sempre articulada, ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, sem deixar de lado o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa e social responsável por grande parte das questões relacionadas à educação. Já para Veiga (2008):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico- pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação reflexão e crítica (VEIGA, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva entendemos que só a acumulação de cursos que possibilitem conhecimentos teóricos e técnicos, não dá conta dessa formação, mas, sim através de exercício de reflexão sobre a própria prática.

Nóvoa (1997) concebe que a formação de professor inicia-se antes mesmo do ingresso no curso inicial desses e se estende pelo seu exercício profissional, no qual vai se concretizando na prática e da necessidade para a prática é que esse profissional busca ou é levado a buscar cursos para complementar sua atuação.

Tamboril (2009) afirma que a formação continuada em serviço é entendida como parte de um longo período e distinguido do processo de desenvolvimento profissional. A formação continuada é a ampliação da formação em cursos superiores, sendo permanente, crítico e reflexivo sobre a prática e suas diversas situações. “Também é compreendida como um continuum, que embora apresente momentos diferenciados, inicial e continuada, mantém as características de uma totalidade”. (TAMBORIL, 2009, p. 151)

Entendemos que o processo de formação deve centrar-se na reflexão do fazer pedagógico, possibilitando ao professor descobrir e desenvolver novas maneiras de realizar a docência. O que segundo Facci (2007) essa perspectiva do professor reflexivo “[...] salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da reflexão e experimentação”. Desse modo há uma valorização da prática e da reflexão como parte de sua formação considerando os saberes desses, mas, ainda segundo a autora “a prática sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de

aula, muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens” (FACCI, 2007, p.142)

Quanto aos vários termos utilizados para formação continuada Marin (1995) realizou um estudo sobre essa temática revendo alguns termos que sempre estão presentes no discurso do cotidiano dos profissionais da educação. Entendemos que cada termo traz consigo concepções próprias, assim, segundo Marin, o termo **reciclagem** está sempre presente nas diversas áreas, principalmente na educação, em especial ele foi muito usado na década de 1980, porém, reciclável é um termo utilizado nos dias de hoje para aproveitamento de material como matéria prima para um novo produto, material esse capaz de transformação/modificação, não comportando o seu uso na educação, bem como o uso desse termo e sua compreensão no universo educacional teve como tendência à implementação de cursos rápidos como: palestras, encontros, esporádicos e descontextualizados, esse tipo de formação rápida e reduzida, não deu, conta de atender o universo amplo que envolve as questões de ensino. Como podemos perceber, o emprego do termo é inadequado em função do uso inicial que foi ambíguo, apesar de alguns casos bem sucedidos dessa ação.

Em relação ao termo **treinamento**, esse de acordo com a autora, tem tido ampla inserção e utilização na área de formação humana, e nesse caso também inclui professores e demais profissionais da educação. Sobre esse termo e o seu uso, a autora fala de sua posição quando afirma: “penso que a adoção do termo treinamento com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado inteligentemente” (MARIN, 1995, p.15), pois, algumas áreas de ensino fazem o uso dessa atividade, portanto de profissionalização docente. Bem como o desenvolvimento de habilidades e competências, têm sido objeto de estudo e reflexão.

Ainda a mesma autora se refere ao termo **aperfeiçoamento**, o qual tem como sinônimo aproximar da perfeição, trazer melhoramento, aprimorar, entre outros. Assim, a ideia de que o processo educativo possa ser “conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo” (MARIN, 1995, p.16), para a autora é uma pretensão incabível nos cursos de formação, e concordamos com Marin que os cursos não têm a capacidade de completar as pessoas não podemos conceber que cursos de formação têm o poder de completar, de aprimorar as pessoas, seja na vida pessoal, seja no profissional.

Para Prada, 1997, apud Costa, 2004 também faz referência aos termos usados para formação continuada como:

Capacitação proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. **Qualificação** não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes. **Aperfeiçoamento** implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos. **Reciclagem** termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo. **Atualização** ação similar à do jornalismo, informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária. **Formação Continuada** alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os profissionais já possuem. **Treinamento** adquirir habilidades por repetição, utilizando para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagirem com pessoas. **Aprimoramento** melhorar a qualidade de conhecimento dos professores. **Profissionalização** tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma. **Compensação** suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior. (PRADA, 1997, apud COSTA, 2004, p. 66).

De acordo com a variedade de termos apresentados e seus significados, podemos considerar que o termo mais adequado a ser utilizado na educação é o da Formação Continuada, pois esse termo tem significado que permite elevar os níveis de ensino dos alunos e conseqüentemente o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

De acordo com as pesquisas de Davis *et al* o “Ministério da Educação -MEC, no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares” (BRASIL/MEC, 1999 apud Davis *et al* 2012, p.9). Assim as secretarias de educação vêm com frequência ofertando formação continuada na tentativa de superar essa defasagem, bem como para atender às novas demandas educacionais como é o caso da Educação Especial e outras.

Com base nos estudos desses autores, encontramos diferentes concepções de formação continuada, como a preocupação com a qualificação mais elevada dos professores no que diz respeito a ética e a inserção política e social que possibilite, “a conferir um novo sentido à sua profissão” (DAVIS *et al*, 2012, p.9); formação centrada a superar dificuldades e lacunas da formação inicial, com base nas práticas e experiências necessárias ao exercício da docência e formação continuada que possibilitam ao desenvolvimento dos interesses e as necessidades de formação de cada docente ou grupo de docentes que almejam novos saberes e possibilidade de mudança dentro da própria profissão ou na carreira docente.

Ainda como resultado dessa pesquisa Davis *et al*, (2012) identificaram que, de modo geral, as ações de formação continuada ofertada pelas secretarias de educação são centradas basicamente nas séries iniciais do ensino fundamental e com destaque para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Podemos perceber que existe uma prioridade por essas áreas, bem como Prada *et al.*, (2010) nos alerta que apesar da promulgação da LDB. 9394/96, orientar as

instituições para realização de formação em todos os níveis, inclusive a formação continuada. Entretanto, esses programas, na atualidade, estão aquém das estatísticas e da qualidade esperadas. Quanto à formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores) assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido.

No caso das formações em Educação Inclusiva em nossa região, como veremos na seção sobre apresentação e discussão dos dados, a política de organização em nível de estado, é a modalidade de repasse, ou seja, os cursos são ofertados para uma quantidade de professores e eles têm o compromisso de multiplicar em seus municípios, o que dificulta ainda mais a transmissão desse saber.

Ainda baseado em Prada *et al.*, (2010), têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizar a formação de professores, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. Nos últimos anos, tem-se instaurado a formação dos professores que já exercem a docência com a denominação formação continuada, seguindo pressupostos da educação permanente, amplamente divulgados pela UNESCO como política mundial para a educação de adultos.

O consenso existente hoje de que a formação continuada dos professores é ponto chave para transformar a cultura do fracasso que impera nas escolas brasileiras em cultura do sucesso; também é destacado a necessidade de ultrapassar o paradigma que vê a formação de professores como simples transferência feita pelo professor automaticamente da teoria (ministrada em cursos) à prática (ALVES *apud* FALSARELLA, 2004, p. 51)

Gatti também compartilha da mesma preocupação de Falsarella, em relação à realidade em que se encontra a formação de professores.

Os programas de educação continuada de professores têm sido tratados, contraditoriamente, com descontinuidade, não desenvolvendo políticas articuladas. Suprimento de lacunas de formação tem sido objeto de ações de alguns governos, mas não tem contribuído ainda para alterar os indicadores de qualidade nesse segmento. (GATTI, 2000, p. s/n).

Essas autoras mostram um quadro preocupante, as formações continuadas ainda não têm atingido os objetivos propostos, por estarem suprimindo as lacunas da formação inicial, o que evidencia uma questão maior a ser pensada que são as falhas da formação inicial.

Para Paulo Freire a formação vai além das imposições sociais e demandas como nesta citação:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

Ele entende que o ser humano busca e deve buscar a formação constantemente, pela finitude desse e por ter consciência que sempre pode saber mais.

2.4 Mudanças ocorridas a partir da LDB 9394/96 e o Decreto 6.755/2009

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, trata a questão dos profissionais da educação no Título VI. Esta redação se refere às questões essenciais e a princípios que regem a função docente. Neste título, fundamenta-se a formação de profissionais dizendo que: “a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e, mediante o “aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades”. No texto da LDB, fica clara a preocupação com a superação da dicotomia teoria e prática na formação dos professores para a educação básica, solidificando a intenção em vários outros artigos da Lei. (GATTI, 2000).

Ainda com vistas à formação dos profissionais do magistério da educação básica, em 2009 o Ministério da Educação publicou o Decreto n. 6.755/2009 instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de organizar essa formação em um regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Destacam-se como princípios dessa política:

- a) garantia do padrão de qualidade na formação do professor, seja em cursos presenciais ou à distância;
- b) articulação entre teoria e prática na formação do profissional do magistério;
- c) articulação entre formação inicial e continuada;
- d) promoção da valorização do professor, ou seja, o desenvolvimento de “políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à

formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”. (DECRETO 6.755/2009, p. 1).

Um ano após a assinatura do Decreto n. 6.755/2009, e como fruto das Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, foi divulgado o documento final da CONAE. Nele são explicitados, no que se refere à Política Nacional de Formação e à Valorização dos Profissionais da Educação, princípios que deverão nortear essa política tais como uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, aponta-se, no referido documento, para a necessidade de que essa formação se pautasse pelas áreas específicas de conhecimento científico, pela unidade entre teoria e prática, tendo o trabalho como seu princípio educativo, e pela pesquisa como princípio cognitivo e formativo, ou seja, como eixo norteador dessa formação (p. 78-79).

O Decreto 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. E a LDB dá o suporte legal para a realização dessa formação.

A aprovação da LDB/96 deve ser considerada uma das causas da necessidade de qualificação dos profissionais em Rondônia, devido à defasagem de formação dos profissionais a que o estado se submetia e à necessidade de recuperar o “atraso”. (TAMBORIL, 2009)

A partir da L.D.B./96 a “ordem” velada era a de que todos os docentes precisavam “formar-se” e quanto mais rápido melhor para si e para o sistema, o que significou aderir a programas quase sempre aligeirados cuja promessa de certificação mais imediata foi e é extremamente sedutora. De um lado a demanda da formação inicial e do outro, a formação continuada, numa política clara de educação compensatória, na tentativa de recuperar o “déficit” presente na formação docente (TAMBORIL, 2009, p. 156).

Baseado em Tardif *apud* Tamboril (2009), para que aconteça a mudança nas concepções e na prática docente, em relação à formação docente, é preciso que elas se deem em três níveis:

1º. Os envolvidos na educação devem reconhecer que os docentes são pessoas que possuem “conhecimento e como tal têm o direito de manifestar o que pensam em relação a sua própria formação profissional.” (TAMBORIL, 2009, p. 153)

2º. Os programas de formação devem basear-se em um conjunto de conhecimentos específicos “da profissão docente” ou decorrente dela, o que consequentemente “implica em

destinar um espaço maior para os conhecimentos” oriundos do seu “conhecimento específico” e da sua prática. (TAMBORIL, 2009, p. 153)

3º. Modificar a tendência do “modelo aplicacionista do conhecimento limitado” a ministrar conteúdos disciplinares e informações procedimentais “que deverão ser aplicadas no futuro”. (TAMBORIL, 2009, p. 153).

Portanto, os níveis acima citados exigem trabalhar em outra lógica procedimental que, para Tardif (2003), deve se basear:

[...] na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão, ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2003, p. 242).

Ainda deve-se considerar que, durante muito tempo, ensinou-se aos professores que a sua principal tarefa era de repassar conteúdos, “o que não exigia pensar, refletir: ensinamentos que se deram ao longo da vida escolar e aconteceram de várias maneiras, fazendo uso de diferentes linguagens reforçadas constantemente em situações de formações”. (TAMBORIL, 2009, p. 167).

Nas entrevistas com as professoras cursistas e com as professoras formadoras, conforme explicitaremos na seção da análise dos dados, veremos que, dentre os entraves proferidos pelos docentes e confirmados pelas formadoras, alguns se referem à dificuldade de conciliar as atividades docentes com os cursos de formação ao estabelecimento entre teoria e prática nos cursos.

3 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Como dissemos na introdução desta pesquisa, realizamos um levantamento nas bases Scielo, na biblioteca virtual das Universidades UFSCar e UFSM e no acervo da biblioteca da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); usamos como indexador as palavras, Educação Inclusiva, formação continuada em Educação Inclusiva e deficiência e, assim, foi possível encontrar trabalhos, entre teses e dissertações no período de 1999 a 2011. Deste total, cerca de 40% contêm no título os termos buscados; e 60% das pesquisas encontradas têm como tema principal a Educação Especial e abordam temáticas como: política educacional para a inclusão, ou apenas as deficiências.

É importante ressaltar que, de 186 pesquisas acessadas, 182 foram realizadas nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país. Já no que diz respeito às produções realizadas no Estado de Rondônia na área de Educação Inclusiva, foram encontradas um total de 4 dissertações; dentre essas, duas abordam, em parte, o tema formação e o restante fala de políticas pra a efetivação da Educação Inclusiva no Estado. Desse total de pesquisas, elegemos 15 que consideramos que atendem mais o objetivo de nossa pesquisa, por se tratar de pesquisas que abordam a questão da formação de professores e abrange as varias áreas da Educação Inclusiva.

De modo geral, a temática da formação continuada de professores para Educação Inclusiva tem sido objeto de estudos, a partir da inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, e tem despertado a preocupação dos professores com o processo de ensino dessa clientela.

Nesse sentido, encontramos pesquisas relacionadas a essa temática, como a pesquisa de Gâmbaro (2002) pesquisou os efeitos de uma capacitação em serviço sobre as atitudes dos professores de classe inclusiva frente ao aluno com Deficiência Auditiva, investigando se a capacitação mudaria as concepções dos professores em relação à inclusão; os participantes foram professoras que lecionavam no Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série, da rede pública estadual na cidade de Iporã/PR.

Como resultado, a pesquisa mostra o panorama problemático em que se encontra a Educação Inclusiva em nosso país, que está sendo viabilizada sem o menor respeito às partes implicadas neste processo, quando os professores demonstram não terem preparo nenhum, e, às vezes, indicam que não conseguem identificar em sala, deficiências como a surdez. Ou seja, o aluno surdo é colocado na sala de aula sem que o professor saiba o diagnóstico, isso é

muito comum, “atualmente o que vem acontecendo na prática é o encontro de profissionais despreparados tentando driblar seus medos, inseguranças e falta de informação diante dos alunos incluídos” (GÂMBARO, 2002, p. 8). Na prática pedagógica, verifica-se que a capacitação resultou em uma pequena contribuição para melhorar a qualidade do ensino recebido pelos alunos incluídos na classe regular.

De acordo com Martins (2003), que buscou avaliar um programa de formação em Educação Inclusiva para professores que atuavam com alunos severamente prejudicados, após o programa, os resultados foram mudanças, principalmente, em relação ao papel das professoras em suas salas de aula; Martins relata que esse papel estava restrito, inicialmente, ao de auxiliar técnico das especialidades oferecidas pela instituição (Fonoaudiologia, Psicologia e Fisioterapia), e que, antes, as professoras reproduziam as técnicas procedimentais, que recebiam desses profissionais de saúde; as professoras receberam orientações técnicas de como procederem com os alunos e realizavam as orientações.

Esse fato foi observado pelo pesquisador e pode ser visto de maneira muito clara nos planos de ensino, escritos pelas professoras, que eram compostos por objetivos e estratégias muito semelhantes aos planos de tratamento, comuns nas especialidades citadas. “Antes do programa foi possível constatar nas classes longos períodos sem atividades e atividades sem objetivo específico. Algumas das competências avaliadas sequer exigiam ensino direto para os alunos” (MARTINS, 2003, p. 14).

Após o Programa de Formação e a construção dos novos planos de ensino, agora individualizados, esses objetivos e estratégias passaram a ter um caráter educacional e não mais clínico e ainda buscaram, da melhor maneira possível, trazer funcionalidade para as atividades ensinadas. Houve um crescimento na autonomia das professoras, em sua capacidade de gerenciar o processo pedagógico, preocupando-se mais com seus alunos.

Já Glat e Pletsch (2004) que, através de pesquisa bibliográfica, ressaltaram a importância das universidades na formação para a educação inclusiva, contribuindo para a efetivação da educação inclusiva, ao fazerem referência ao trabalho de Bueno (1999), alertam para a falta de formação dos professores tanto os do Ensino Regular, quanto aqueles do Ensino Especial.

De acordo com Bueno (1999), os professores do Ensino Regular não têm experiência com esse tipo de alunado; os professores do Ensino Especial, por sua vez, constroem sua competência com base nas dificuldades específicas do alunado. Assim, Bueno finaliza sua reflexão destacando que as universidades têm que formar dois tipos de educadores: professores do Ensino Regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e

prática sobre o alunado diversificado, contemplados nas licenciaturas em geral; e professores “especializados” nas diferentes necessidades educacionais especiais, em nível de especialização ou complementação por meio de habilitações nas faculdades ou departamentos de Educação. Estes seriam preparados para atuar no atendimento direto a essa população (em classes especiais, salas de recursos, ou atendimento individualizado).

Nesta pesquisa, encontramos a preocupação com a formação não só para os professores do Ensino Regular, mas também para os professores do Ensino Especial; este pesquisador deixa claro que ainda falta formação em educação inclusiva.

Para Omote (2004), uma forma de contribuição na ressignificação da educação especial diz respeito ao alerta para a necessidade de se considerar a deficiência não circunscrita aos limites corporais das pessoas, mas dentro de intrincados processos de construção social, o que nos remete aos conceitos de desvio e estigma.

Desse modo, devemos considerar uma formação docente para além de rótulos e classificações meramente técnicos.

A pesquisa realizada por Pletsch (2005), destacando aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Regular utilizou, como fonte principal, a legislação nacional (LDB 9394/96), e as diretrizes políticas específicas do Ministério da Educação (MEC), contidas no documento intitulado Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000). O resultado dessa pesquisa aponta para uma necessidade de revisão urgente do processo de formação inicial de professores e ressalta que existem problemas centrais: um deles é a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; outro, o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no Ensino Fundamental e Médio.

No campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são:

- a) desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das

especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular. (MEC, 2000, *apud* PLETSCHE, 2005, p. 4).

Por fim, a autora faz uma observação sobre o fato de que a formação para a educação inclusiva não pode ser desarticulada de todo processo de luta pela melhoria da educação como um todo.

A pesquisa de Vicentin (2007) nos fala da riquíssima experiência do Grupo Intersecretarial de Apoio à Inclusão, no processo de inclusão de crianças com problemas psíquicos em salas de aulas regulares; o ponto mais importante relatado pela autora foi a formação dos profissionais da saúde e educação, com a possibilidade de trocas de conhecimento e práticas entre esses profissionais; cada saber era respeitado e não havia um saber sobreposto a outro; essa experiência de formação de profissionais da saúde e educação ocorreu no período de 2001 a 2005, época em que o governo municipal de São Paulo adotava a Educação Inclusiva como Política, com várias experiências, grupos de estudos, fórum de Inclusão; nessa experiência; buscaram construir conceitos a partir de práticas e vivências, formulando projetos individuais e institucionais, com várias ações que buscavam trabalhar na intervenção institucional, a inserção das crianças com problemas psíquicos nas escolas, como um aprendizado para os profissionais tirarem lições de um fazer pedagógico coletivo.

A proposta de formação era aproximar teoria e prática, conhecimento-vida, atuando diretamente num esforço de não fragmentar o conhecimento, mas construir a partir da realidade vivenciada, produzindo em conjunto o sentido da Educação Inclusiva, para profissionais e alunos; esse sentido foi denominado pela autora como força e ferramentas ou de formação de pensamento, e tinha como objetivo desenvolver, compartilhar e assimilar tornando-se agentes da inclusão, implementando várias ações, utilizando diferentes equipamentos e profissionais, que elaboraram uma produção em rede de plano de trabalho.

A autora faz uma comparação entre a inclusão escolar e os sistemas que tratam a saúde mental. Os considerados loucos e segregados no século XX, que viviam nos manicômios, quando houve a reforma em saúde mental, passaram a conviver com seus familiares e a frequentarem vários ambientes sociais; deste modo, foi necessário estabelecer novas formas de convivências. Para a autora, essa inserção na sociedade levou a população a novas formas de ver e pensar, em relação à loucura; foi possível ver que as instituições poderiam levar os pacientes a adoecerem mais que tratar; foi preciso construir “outros modos de relação para as pessoas que delas estiveram apartadas” (VICENTIM, 2007, p. 175); foi necessário quebrar as barreiras da fragmentação de saberes das relações dos profissionais com os objetos de trabalho; as pessoas ou os profissionais que atuam com essa clientela, têm que ter um novo

perfil, se preocupar com o acolhimento dos indivíduos, que saibam estar com os outros e sejam sensíveis, a chamada Pedagogia de convivência no desenvolvimento de competências relacionais. Não é diferente a questão da inclusão de pessoas com deficiências, os padrões impostos a elas, os modelos a seguir, a rigidez do sistema, a universalidade de métodos.

Assim, a pesquisa de Vicentin nos fala da experiência do Grupo Intersecretarial de Apoio à Inclusão (equipe das coordenações de Saúde e de Educação) que desenvolveu no período de 2002-2003, uma estratégia de formação com a comunidade escolar e a rede de saúde, com a metodologia de formação-pensamento que vai ao encontro do entendimento de inclusão como mudança no modo de pensar, ver e de agir.

Considerando esses conceitos, o curso foi desenvolvido de forma teórica e prática, com profissionais de saúde e educação, fundamentado em três dimensões: pensar, sentir e agir, articulando saberes e ferramentas conceituais baseado em atitude, na ética, vivências e dramatizações e implementação de projetos baseados em casos concretos, de modo a identificar recursos e potenciais na comunidade; o trabalho conjunto acabou por diminuir a demanda da saúde e as contribuições foram a discussão dos problemas locais e a construção de um plano de ação, trocas de experiências e saberes, o professor reconhecendo o sentido e os efeitos da sua intervenção educativa na construção de um pensamento – ação, e a contribuição de todos os saberes para construir uma inclusão que soma as experiências e não separa saberes em prol de uma causa.

Ainda Vicentin (2007) afirma que o campo da inclusão vem acompanhado de diferentes interpretações e tensões, passando da institucionalização da deficiência ao processo de inclusão nas escolas “de fato quando a loucura chega à escola é o momento em que esta enfrenta a queixa sistemática de fracasso e de indisciplina (o que a loucura só intensifica, colocando a escola ante um não saber)” (2006, p. 172). Para a autora, a educação inclusiva nos alerta para o fato de que a educação não tem sido para todos, e de que devemos aproveitar esse momento e fazer uma educação que atenda a todos e não só as consideradas pessoas com deficiências, mas refletir sobre o processo de escolarização que é mais excludente do que inclusivo.

Na pesquisa de Rinaldi, Reali e Costa (2007) sobre a formação de professores, com ênfase na formação em Educação Inclusiva, pesquisa esta de caráter bibliográfico, ancorada na legislação da Educação Inclusiva; buscou conhecer e elencar o saber necessário para atuar com alunos com deficiência como resultado, encontrou um modelo médico-psicológico na base de organização da grade curricular da maioria dos cursos de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial ou mesmo aqueles que oferecem apenas disciplinas sobre Educação

Especial, prevalecendo a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado com deficiência, pela base biológica.

Ainda na pesquisa de Rinaldi, Reali e Costa, observamos que a reiteração dessa base de conhecimento voltado para a base biológica, retira da educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do “modelo médico-psicológico”, (p. 9) o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Há urgência, portanto, de um processo de formação continuada de professores que tenha como foco os processos de aprendizagem e não as deficiências, na formação de profissionais para atender às demandas de alunos com deficiência, assumindo e revendo sua tradição clínica e classificatória, que aspire novas formas de contribuir para a democratização do ensino.

O parecer dos autores Rinaldi, Reali e Costa, e Omote, reforça em nós a crença de que é importante investigar as condições em que são ofertados os cursos de formação e se esses contribuem para a manutenção da exclusão ou se favorecem a inclusão.

Piccolo (2009) realizou uma pesquisa bibliográfica tendo como enfoque as bases do processo de formação docente voltado à inclusão e, como resultado, nos convida a refletir sobre a necessidade de se pensar em um novo processo de formação docente envolvendo uma gama de fatores inter-relacionais consubstanciados em cinco diretrizes basilares, quais sejam:

- 1) apropriação dialética do conceito de deficiência como não centrado no organismo do indivíduo; 2) necessidade de estabelecer que, em um processo formativo, tanto a sociedade como o restante da população, inclusive o deficiente, devem se transformar visando à assunção de uma convivência efetivamente solidária e democrática; 3) desconstrução da norma como parâmetro norteador das relações e julgamentos realizados pela sociedade; 4) caráter enfático do necessário inter-relacionamento dialógico entre Educação Especial e Educação Regular e; 5) construção de um novo currículo escolar que abranja a diversidade como produtora dos múltiplos conhecimentos e da evolução de nosso domínio sobre o ambiente que nos cerca. (PICCOLO, 2009, p. 10)

Desse modo, evidencia-se que os responsáveis pela formação de professores precisam pensar que formar para educação inclusiva envolve mais do que conteúdos, pois estamos em um campo complexo de relações e não podemos determinar a deficiência pura e biologicamente. E conclui destacando o caráter premente de novas produções no campo da Educação Especial e também da Educação Regular que demarquem profícuas fronteiras para repensarmos a construção de uma arquitetura que contemple as principais problemáticas envolvidas no processo de formação docente.

Fica evidente que Piccolo enfatiza a necessidade de aprofundamento nas pesquisas de formação para a Educação Inclusiva.

As contribuições de Silva (2009), com pesquisa de campo desenvolvida a partir de questionários aos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma faculdade pública, do estado de Mato Grosso, para identificar como estava a formação e se existia uma preocupação com a Educação Inclusiva, estão na identificação de que existem disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, mas que são desvinculadas da prática, fazendo-se necessárias as parcerias com os autores desse processo que são os professores e os alunos, para entender e aprimorar esse fazer pedagógico.

Os estudos realizados por Donato *et al* (2011), em Porto Velho, em uma escola considerada modelo de inclusão, reconhecem que a Educação Inclusiva no Brasil tem avançado no sentido de garantir a matrícula de todos os alunos, o que não garante a inclusão escolar destes; afirmam que um ponto importante é a formação de professores; como verificado na pesquisa, de 24 professores da escola, apenas treze aceitaram fazer parte da pesquisa; as pesquisadoras perceberam que a maioria dos professores tinham uma consideração vaga a respeito da inclusão e dos procedimentos pedagógicos; apenas 05 professores entrevistados responderam positivamente ao processo de inclusão, desses 03 tinham recebido formação em Educação Inclusiva como pós graduação, o que, segundo as autoras, “são dados que sugerem que a inclusão está acontecendo descomprometida e com o despreparo daqueles que têm a função de atender as peculiaridades dos alunos” (2011, p. 99).

Os professores apontam para as dificuldades dos alunos incluídos, mas admitem que essas dificuldades ocorrem, na verdade, por falta de preparo dos próprios professores; a maioria dos entrevistados entende que a formação continuada é primordial para um bom trabalho junto aos alunos incluídos. Percebemos que cabe às secretarias responsáveis pelo processo de inclusão, um programa de formação e orientação que dê sustentação a esse processo.

Silva e Reis (2011) realizaram pesquisa bibliográfica sobre a concepção de formação de professor para Educação Inclusiva. Buscaram referência na legislação e em autores relevantes para fundamentar a importância da formação para atender a diversidade; as autoras apontam para um romper com a Pedagogia Tradicional e propõem que devemos repensar em formação que traga mudança e comece a se efetivar a partir da formação inicial do professor, “eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem uma identidade, fazendo assim, com que suas práticas atendam às demandas de cada um,” (p. 6);

para as autoras, a formação deve contemplar um fazer pedagógico em que inclua todos os alunos.

Portanto, para as referidas autoras, é necessário que haja cursos de formação de professores, em todas as áreas e, principalmente, em Pedagogia, e que seja repensada a natureza de seus currículos e programas, buscando maior articulação entre teoria e prática como forma de preencher lacunas no processo de formação dos profissionais da educação.

Estudos de Schelb e Santos (2012), que realizaram uma pesquisa de campo intitulada “Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva”, com o objetivo de refletir sobre a importância do conceito de Educação Inclusiva, a partir das percepções dos alunos que cursam as Licenciaturas da Faculdade de Educação da UFRJ, demonstraram que 60,14% dos entrevistados disseram sim, que têm interesse em cursos e palestras sobre educação inclusiva, o que indica o interesse dos alunos em formação para as questões da Inclusão em Educação.

Frente ao exposto sobre a referida pesquisa, fica evidente que existe interesse, por parte dos professores, em cursos e palestras para o processo de inclusão, que é um tema de boa aceitação pelos professores o que indica que falta formação nessa área e que os cursos ofertados não estão atendendo as necessidades dos cursistas.

Em nossa região, temos pesquisadores como Gavioli (2006), Paula (2007) e Aimi (2012), que abordam em suas pesquisas a questão da formação em Educação Especial, o que aparece como formação Continuada, formação à distância e também tratada como capacitação, apresentada como atividade necessária para fortalecer o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Esses pesquisadores elencaram os cursos conforme foram aparecendo em documentos e em entrevistas.

Assim, temos em 2003, o curso de Sensibilização de Gestores da rede pública de ensino, visto pelos gestores como um ponto inicial do processo de inclusão no estado. Visava à sensibilização e conscientização dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, para o acolhimento e atendimento aos alunos com necessidades especiais e atendeu a 360 profissionais em Porto Velho e 820 profissionais de 40 municípios de Rondônia. (PAULA, 2007).

Em 2004, foi realizado um curso de capacitação à distância em parceria entre a SEDUC e Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), na modalidade semipresencial com um total de 100 horas, sendo 18 horas de encontros presenciais e 82 horas à distância. O curso contou com um total de 400 professores, para o atendimento nas áreas de deficiência física, mental, visual e auditiva, abrangendo a 11 municípios do estado. Em 2006,

foi realizada uma nova etapa desta formação que atendeu um total 50 professores em todo o estado. (PAULA, 2007).

Em 2005, foi lançado o programa Educar na Diversidade; em sua primeira etapa, atendeu a 40 professores e, em 2006, na segunda etapa, atendeu 74 professores que atuaram como multiplicadores em seus municípios. Tanto o curso de Sensibilização como o Educar na Diversidade abordavam todas as deficiências.

Segundo Aimi (2012), a implantação dos centros de apoio como: Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual CAP, em 2001; o Centro de Apoio e Capacitação aos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) em 2005; o Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação/ (NAAHS) em 2007; tem proporcionado formação continuada de profissionais da educação, na área da deficiência visual, desenvolvendo formação aos professores que atuam com alunos surdos e aos alunos surdos, no ensino de LIBRAS, curso de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos, curso de aprofundamento e conversação em Libras, formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais quanto à oferta de Atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação. Nos anos de 2008 a 2011, foram disponibilizadas várias vagas em cursos de formação à distância em parceria com o MEC, cursos esses de pós- graduação e formação continuada.

De modo geral, Aimi (2012) traz, em sua pesquisa, a preocupação das gestoras e das professoras, quanto à formação em Educação Especial que, apesar de a SEDUC, através da coordenação da Educação Especial, ter realizado várias formações, ainda é uma área que necessita de investimento, pois, segundo a pesquisadora, a formação em Educação Especial “foi o tema mais destacada na fala das gestoras, em alguns momentos apresentada como a grande responsável pelas mudanças realizadas, e apontada também como uma das reais possibilidades de continuar promovendo mudanças.” (AIMI, 2012, p. 132). Mas que essas formações ainda não atenderam, de fato, os professores de sala de aula regular.

Procuramos nesta seção, mostrar o caminho percorrido em busca de evidenciar como está a formação em Educação Inclusiva, através do posicionamento dos autores sobre essa temática nos últimos anos, encontramos cursos voltados em explicar a parte biológica, ressaltando as deficiências, fundamentados na pedagogia tradicional, e a preocupação dos autores como estrutura dos cursos e as falhas da formação inicial e continuada, a descontinuidade dos cursos, professores com uma vaga ideia sobre a inclusão, tensões no campo da inclusão e por fim alguns graduandos demostram interesse em participar dos cursos de formação. Foi possível percebermos é que os avanços através dos tempos na formação em

relação à inclusão são mínimos, e ainda existe grande preocupação dos autores na questão da formação, pois, de acordo com Vicentin (2007), a inclusão das pessoas com deficiências faz emergir as falhas da formação inicial e continuada.

3.1 Contribuições da psicologia histórico-cultural

A psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores Leontiev e Luria é constituída por uma concepção marxista da história, homem, ciência e do método histórico dialético, na qual se destaca a importância da relação entre indivíduo e sociedade, relação essa mediada e na qual se constitui sócio historicamente os processos psíquicos. Vygotsky (2007) defende a ideia de que o homem é um ser histórico e cultural; seguindo esse pensamento, considera o desenvolvimento humano um processo de apropriação das experiências históricas e culturais adquiridas nas relações, das quais o homem vai se apropriando aos poucos e formando as funções psicológicas superiores, ou seja, a estrutura humana.

Vygotsky (2007) inicia seus trabalhos embasado nas ideias marxistas, opondo-se às teorias da época, como o behaviorismo, que não considerava os aspectos da consciência humana e limitava-se a descrever os fenômenos psíquicos sem explicá-los. Esse autor passa, assim, a pesquisar a relação entre pensamento, linguagem e suas origens, na abordagem histórico-cultural, considera que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento psicológico, pois permite a inserção na sociedade, ajudando na elaboração do conhecimento e estruturação do pensamento. Nesse sentido, o signo é considerado fruto da necessidade de organização social e da evolução da sociedade.

Dentro da concepção histórica, Marx concebe que o capital, para expandir, necessita “do processo social de produção e troca, já que é ele que garante a transmigração do valor da forma M (mercadoria) para a forma D (dinheiro) em sua forma dinheiro, compreende a mais valia não paga já acumulada e apropriada pela classe capitalista” (MEIRA, 2007, p. 30), a autora entende, que para o capitalismo não é só ganhar dinheiro, mas garantir a reprodução das relações, ou seja, colocar cada indivíduo no seu lugar, o que representa as divisões de classes e a dominação de uma sobre a outra.

Assim, Marx elabora a concepção materialista de história, quando torna claro como se organiza a sociedade e o modo em que se realiza a produção material. E se sustenta toda uma base estabelecida por essa produção, que tem por trás os interesses de manutenção do poder vigente.

O desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização dos instrumentos materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação. (MEIRA 2007, p. 41)

Com base nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, encontramos importante contribuição para compreendermos o funcionamento psicológico e a aprendizagem em Vygotsky, que afirma que o funcionamento psicológico está ancorado nas relações entre indivíduos e o mundo exterior que se desenvolvem num processo histórico, em relação mediada por sistemas simbólicos; nesta perspectiva, “o cérebro [...] é um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da espécie e do desenvolvimento individual”. (OLIVEIRA 1997, p. 24)

Para a autora somos seres essencialmente mediados pela cultura passando de um ser biológico a sócio - histórico constituído de funções psicológicas superiores, que nos dão a possibilidade e liberdade de controle consciente do comportamento, de pensar em objetos ausentes, planejar ações futuras, nos diferenciando dos demais animais.

Para Vygotsky, um conceito central sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação que:

[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA 1997, p.26 grifos da autora).

Desse modo, Vygotsky trabalha com a ideia de que a mediação tem um papel importante nas relações que, ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, passam, de mediadas, a predominar sobre as relações diretas, bem como ficam mais complexas; ele entende que a relação do homem com o mundo se dá na relação mediada, pelo uso das ferramentas, instrumentos ou signos, a criação dos instrumentos pelo homem o surgimento das relações sociais, e o uso dos instrumentos como um objeto social e mediador entre o homem e o mundo; como instrumentos podemos considerar uma faca, um machado, um livro um material didático, jogos pedagógicos e outros.

Os signos também são importantes instrumentos mediadores dos processos psicológicos, orientados para dentro dos indivíduos, auxiliando na memória, atenção, como para outras pessoas.

Assim como o machado, instrumento de trabalho corta melhor que a mão humana, as varetas usadas na contagem de gados permitem que o ser humano armazene informação sobre quantidade muito superiores às que ele poderia guardar na memória. Isto é, as varetas **representam** a quantidade de cabeças de gado, a qual pode ser recuperada em momentos posteriores (OLIVEIRA 1997, p. 30, *grifos da autora*).

Para Vygotsky, as varetas, usadas nos primórdios dos tempos pelo homem para contar o gado, têm a função de signos que, ao olhar, o homem interpretava “como representação da realidade” (p. 30); os signos são auxiliares da memória como um poderoso elemento mediador, que ativa a memória; são inúmeros os signos que utilizamos no dia a dia para realizar tarefas, construir objetos etc.

Vygotsky afirma que os instrumentos e os signos são importantes ferramentas usadas pelo homem com suporte concreto de ação no mundo, e que os signos que aparecem no início como marcas externas, no decorrer do tempo, vão se transformando em processos internos de mediação o que ele chama de “*processo de Internalização*” (p. 34), que são responsáveis pela organização e desenvolvimento das estruturas superiores com a ajuda dos signos, evidenciando a importância da mediação entre as pessoas na construção dos processos psicológicos.

3.1.1 Psicologia histórico-cultural e educação

Para melhor atuação dos professores, é essencial compreender os pressupostos teóricos da Psicologia para conhecer o pensamento e o processo de aprendizagem de seus alunos, como também as múltiplas dimensões que envolvem o processo educativo, como as várias áreas do conhecimento como a Psicologia, Filosofia, a História, a Biologia e a Antropologia dentre outras. Pensar o desenvolvimento e a aprendizagem significa observar as relações com todas essas diferentes ciência quer na produção, quer na influência desses diferentes saberes.

De acordo com Oliveira, (2002, p. 9), “os pressupostos psicológicos amplamente disseminados se apoiavam na ideia de existência de uma natureza humana universal, não

submetida a qualquer tipo de influência do contexto social e cultural”. Sendo assim, Educação e Psicologia tinham suas ações direcionadas para uma clientela homogênea, alunos que não correspondiam aos padrões universais de desenvolvimento e as expectativas das escolas, eram excluídos do sistema de ensino.

Amparados por essa teoria por muito tempo, vivenciamos uma educação com um enfoque excludente nas escolas brasileiras e na formação dos profissionais de Educação; primeiro que a escola não era para todos e quando se tem oportunidade de uma educação para todos, os programas, as metodologias, as políticas acabam por excluir os que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

De acordo com Collares e Moysés (1996), culpabilizar os alunos pelo fracasso sem levar em conta todo o processo que envolve a aprendizagem, sem antes estudar as causas das dificuldades desses alunos, é fruto de um processo histórico vivido no interior das instituições escolares, no qual, por décadas, a Educação e a Psicologia atribuíam o fracasso escolar das crianças de classes populares às condições de pobreza e marginalização; dentro desse conceito, não questionavam o papel da escola nas causas de evasão escolar.

A partir de 1960, com a democratização das escolas no Brasil, começaram a aparecer novos olhares em relação à criança e ao seu desenvolvimento, mas ainda com estigmatização. Um exemplo disso é a medicalização e psicologização das crianças que apresentavam problemas com a aprendizagem ou adaptação ao sistema escolar; muitas vezes, essas crianças eram consideradas especiais, sendo medicadas. Muitas delas não possuíam problemas neurológicos, nem mesmo dificuldades acadêmicas, e sim dificuldades de relacionamento sociais.

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem, como já dissemos em outro lugar, verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos invariavelmente faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a *coisas* portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. (PATTO, 1997, p. 1).

A psicologia histórico cultural tem demonstrado preocupação com esse cenário e tentado alterar as concepções tradicionais da psicologia. Desse modo, o fato de pensarmos e vivermos um processo de inclusão das pessoas com deficiências, crianças em situação de risco, afrodescendentes, indígenas, já é um sinal de que alguns paradigmas começaram a ser modificados.

Na atualidade, a Psicologia defende o conceito de escola para todos em que se respeitem diferentes modos de pensar, diferentes valores culturais, ideias e ritmos de aprendizagem, exigindo novos olhares sobre a educação e um repensar do fazer pedagógico é necessário que todos os atores escolares estejam envolvidos na realização de ações concretas para a modificação das estruturas vigentes.

Com base nos conceitos de Vygotsky sobre mediação, faremos aqui uma breve apresentação sobre esse processo na educação. Iniciaremos com a pesquisa de Zibetti; Souza (2007), que fala sobre os saberes docentes, estudo esse realizado para conhecer de que forma os professores transformam em práticas pedagógicas as experiências de formação vividas ao longo da carreira; as pesquisadoras pretendiam conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados e/ou modificados, para que servisse de referência de formação, considerando os saberes docentes, como ponto de partida dos projetos de formação; saberes que, de acordo com Tardif; Lessard; Lahaye (1991), *apud* Zibetti; Souza,(2007), são um saber plural das disciplinas e currículos de formação científica, com a prática, ou seja, a experiência, desenvolvidos pelos docentes.

Os saberes da experiência são aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas que já tenham atuado. Os que já possuem outra formação, como o curso de Magistério, trazem conhecimentos desse período. (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 6).

Para as autoras, os saberes docentes são constituições históricas dialógicas nas quais os professores vão sendo moldados através das formações das trocas, vivências e mediações que tiveram, mas que não descartam o momento presente, como as condições materiais e de produção que se complementam na prática, o tipo de clientela, as demandas sociais e culturais e dos sistemas nos quais estão inseridos.

As pesquisadoras, ao analisar a prática de uma professora, em sua pesquisa podem observar essa relação do diálogo, “mantido com as diferentes experiências de formação e atuação profissional que foram se sucedendo ao longo de sua trajetória” (p. 14), bem como foram sendo moldadas, revistas e compartilhadas pela presença das próprias pesquisadoras, ou seja, foi mediada por alguém mais experiente.

De acordo com Oliveira (1992), as ideias de Vygotsky a respeito do processo de formação de conceitos nos levam a pensar a relação entre pensamento e linguagem, a mediação cultural na construção do significado pelo sujeito e o processo de internalização,

essa perspectiva nos remete ao desenvolvimento social do ser humano. Como argumentado por Oliveira (1992), Vygotsky não aceita a ideia das funções mentais fixas e imutáveis, trabalha com o conceito de que o cérebro é aberto com grande plasticidade, e entende que as funções psicológicas “são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente” (p. 24).

Com a formação de professores não é diferente: é nessa construção histórica que se insere a formação de professores, mediada e moldada culturalmente através das mudanças que ocorrem na sociedade, movimentando o interior das instituições escolares, e um dos aspectos que tem movimentado é a inclusão das pessoas deficientes nas escolas regulares, pois, antes, sua escolarização acontecia em ambientes segregados, cabendo aos professores dessas instituições todo processo de escolarização; com o processo de inclusão, a formação continuada em Educação Inclusiva é uma questão de mediação desses saberes, como também uma superação das práticas tradicionais no interior das escolas.

Conforme Saviani (1985), as teorias não críticas não conseguiram resolver os problemas da marginalidade e o aparente fracasso escolar é, na verdade, o êxito da escola, na reprodução da sociedade, assim surge “seu caráter segregador e marginalizador. Daí, sua natureza seletiva” (p. 34); portanto, a teoria crítica sustentada por Saviani é que a educação seja um instrumento de superação das práticas segregadoras que deixam de fora os trabalhadores, os deficientes; ainda que se faça o processo de inclusão, esses estão sempre em segundo plano.

Um exemplo dessas práticas na educação é o processo de inclusão que, primeiro, garante a matrícula nas escolas regulares dos alunos com deficiência, e apenas depois providencia a formação dos professores para atendimento dessa clientela.

A abordagem da psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev concebe a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento estão imbricados com a cultura e nas relações em que as pessoas estão imersas; assim, entende-se que o conhecimento é socialmente construído por essas relações, concebendo o homem um ser social, ativo capaz de se adaptar e mudar a cultura.

No intuito de aprofundar nosso conhecimento sobre formação continuada em Educação Inclusiva, buscaremos conhecer as percepções dos professores, a partir dos seus discursos dos cursos em formação continuada oferecidos pela SEDUC. Compreendemos a importância da mediação no processo formativo, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, que concebe o homem um ser histórico-social.

Segundo Meira (2007), Marx desenvolveu uma análise em relação ao homem como sujeito histórico, o que consiste na ideia central de que o homem é um ser social, que o que ele pensa e realiza no individual (particular) tem reflexos na vida social, e são as condições sociais que determinam o homem; assim, as condições humanas de realização devem ser pensadas levando-se em conta as transformações na base material da sociedade.

Deste modo, o homem é produto social determinado pela produção e divisão de classes, a desvalorização do trabalhador se dá à medida que cria bens aumentando o valor dos objetos ao mesmo tempo em que se transforma em mercadoria. “mais barata à medida que produz mais riqueza” (p. 34). Esse fato produz alienação de si com a sua produção o que torna o seu trabalho simplesmente meio de sobrevivência.

De modo geral, o processo de humanização se dá na apropriação da cultura e na relação com outros homens, para que sejam atendidas as necessidades materiais e espirituais e essa relação é mediada pelos signos. Vygotsky concebe a linguagem como um instrumento de mediação por excelência entre seres humanos e defende que a mesma tem origem e desenvolvimento no meio cultural nas relações entre esses.

Oliveira (1992), a partir dos estudos de Vygotsky a respeito do processo de formação de conceitos, entendendo que a mediação é cultural, defende que a construção dos significados pelo indivíduo e a internalização dos mesmos pode ser orientado pela escola. A perspectiva de Vygotsky abrange o ser humano e todo seu desenvolvimento relacionado à cultura que, ao longo do tempo, “molda o funcionamento psicológico do homem” (p. 24).

Sendo assim, entendemos ser possível estabelecer a relação entre a proposta teórica de Vygotsky e a formação continuada em Educação Inclusiva, que é uma proposta de superação das práticas educacionais segregadoras, requerendo um ensino que atenda a todos, para que possamos conceber uma prática voltada para o processo de inclusão, os desejos dos professores diante do processo de inclusão e compreender como mediar aprendizagem de alunos com deficiência em sala de aula regular. Vygotsky (2007) ressalta os estudos dos signos como mediadores, entendidos como algo que representa ideias, situações ou objetos com a função de auxiliar a memória humana.

Os signos, nesse sentido, passam a ser um importante instrumento na mediação da aprendizagem que está presente em toda atividade humana, fazendo mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo; logo, os sistemas simbólicos e, em especial, a linguagem, que está associada às funções superiores, passa a ser uma ferramenta importante para a regulação do comportamento e a constituição do homem como sujeito.

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento intelectual é sempre mediado por instrumentos e signos, pelo qual homens se apropriam da cultura: “[...] Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”. (OLIVEIRA 1992, p. 26)

Os discursos dos professores sobre o processo de formação em Educação Inclusiva, bem como os discursos dos formadores, permitem o emergir de uma linguagem carregada de significados constituídos na relação do sujeito com a realidade que se faz, sempre mediada pelo outro, através da linguagem (VYGOTSKY, 2007). Buscar ampliar os nossos saberes sobre como os professores cursistas, concebem o sentimento de não preparo diante da Inclusão de alunos com deficiência, através dos seus discursos, é investigar o sentido que a formação Continuada em Educação Inclusiva tem para os mesmos, levando em consideração que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido”. (VYGOTSKY 2008, p. 181).

Portanto, buscaremos este sentido nos discursos dos professores, sabendo que o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável que se modifica de acordo com as situações (VYGOTSKY, 2008). Por isso, a AD pode ser o instrumental para esta compreensão, visto que concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e seu meio sociocultural (ORLANDI, 1999).

3.2 Vygotsky e a educação das pessoas com deficiência

Vygotsky começa a se interessar pela psicologia acadêmica a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, como cegueira, retardo mental severo, afasia etc. O contato com essas crianças foi o que o incentivou a encontrar alternativas que pudessem ajudar no seu desenvolvimento. Dedicou-se vários anos a estudar sobre deficiências e tinha como objetivo contribuir na reabilitação dessas crianças, o que era também uma oportunidade para estudar os processos mentais humanos.

Para Vygotsky (2007), o ser humano se constitui de origem biológica com os processos elementares e socioculturais que são as funções psicológicas superiores, que são constituídas socialmente.

Considerando a importância do meio social para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1997), considera que uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, pois depende de sua adaptação social, ou seja, o quanto ele é independente e consegue viver nessa sociedade. Ele assegura que seja qual for a deficiência que a pessoa tenha, seja cegueira, surdez ou retardo mental, afetam antes de tudo as relações sociais e não suas interações diretas com o ambiente físico, e que o defeito orgânico pode se manifestar numa mudança social da criança. Desse modo, para ele “[...] o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial” (p. 19).

Vygotsky (1997), ao estudar as deficiências, propõe um novo rumo e critica a avaliação em que era realizada em sua época. Ao reconhecer que as pessoas que têm uma deficiência, ou perda das funções, têm dificuldade em adaptar-se à cultura existente porque essa cultura pressupõe que todos são normais, ou seja, os instrumentos e aparatos culturais pressupõem uma organização psicofisiológica normal. Ele ressalta que o desenvolvimento cultural dessas crianças é perfeitamente possível ainda que por caminhos diferentes. “[...] a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural, precisamente a capacidade de ser valor dos instrumentos psicológicos está conservada nas crianças” (p. 32).

Como caminhos diferentes, consideramos o alfabeto Braille para cegos, a LIBRAS para os surdos, a comunicação alternativa para os autistas ou outros processos pedagógicos, que podem ser considerados processos de mediação que criam novas possibilidades de desenvolvimento psicológico nas crianças com deficiência dadas as condições de grande plasticidade do cérebro e, conforme a teoria de Vygotsky, as funções superiores do psiquismo são construídas nas relações sociais e sociocultural; existem, então grandes possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, principalmente quando essas não são excluídas da sociedade. Desse modo, entendemos que é necessário que a formação de professores passe por essa reflexão, para que os mesmos possam compreender e entender as possibilidades de aprendizagem e não enxergar só a deficiência ou a dificuldade dessa clientela.

Possibilitar o processo de aprendizagem é uma tarefa dos professores. Vygotsky (1998), ao falar de zona de desenvolvimento proximal, faz um alerta aos métodos de ensino baseados na observação e na repetição. É justamente por terem dificuldades, que a escola deveria fazer todo esforço para proporcionar maiores desafios para possibilitar o desenvolvimento. Um dos espaços sociais de grande tensão e constatação da diversidade são as instituições escolares, representantes de uma sociedade elitista e que foram, por muito tempo, segregadoras; lugares nos quais o indivíduo biologicamente diferente ou

comprometido é muitas vezes eliminado frente à idealização do belo, do perfeito (BRUNO; MOTA, 1998).

Por vezes, as pessoas com deficiência enfrentam obstáculos nas escolas, nos procedimentos atitudinais e físicos, que afetam o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a preparação para o mundo do trabalho. “Se o livre trajeto no campo educacional é obstruído, tornam-se objetivamente menores as possibilidades para mover-se de um ramo de produção a outro, como exige o mercado moderno”. (ROSSI, 1993, p. 263).

Entendemos que os obstáculos enfrentados por essas pessoas advêm de um processo histórico de exclusão social vivido por elas, vindas de uma exclusão total, passando por atendimento segregado em instituições especiais; nessa fase, pessoas consideradas diferentes, recebiam atendimento e tratamento especializados, um ensino focalizado nos limites e possibilidades. De modo geral, a educação dessas pessoas esteve a cargo das instituições especializadas impedidos da participação social geral.

De acordo com Vygotsky (2007), o homem é considerado produto das relações sociais. Produtor e produzido nas e pelas relações sociais, ou seja, o ser humano necessita das relações sociais para se desenvolver; sendo assim, o ensino segregado, que não possibilita trocas de experiências diversificadas não pode ser o melhor lugar para o desenvolvimento das crianças com deficiência; entendemos, a partir de Vygotsky, que a mediação entre sujeitos é um instrumento de desenvolvimento, pessoal, social e cognitivo.

Para ele, as crianças com deficiência deveriam ter mais interações sociais e serem estimuladas amplamente e não serem educadas apenas com crianças da mesma situação. Tudge (1998, p. 153) falando sobre as concepções de Vygotsky, diz que: “Ele alegava que se o cego, o mudo ou a criança mentalmente retardada fosse educada separadamente da criança “normal” seu desenvolvimento procederia de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual levaria inevitavelmente à evasão de um tipo de pessoas especiais.” Ou seja, a segregação por si só gera uma diferenciação nas pessoas.

Vygotsky (1995) ressalta que, para as crianças com deficiência, o processo de ensino voltado para a construção do coletivo e da diversidade é uma fonte rica para seu desenvolvimento. Assim, é importante que esses conceitos sejam trabalhados em formação continuada dos professores para que eles possam fazer a mediação necessária com seus alunos, estimulando-os, envolvendo-os, desafiando-os, bem como fazendo as adaptações necessárias para seu aprendizado.

Como o desenvolvimento, de acordo com Vygotsky, acontece no meio social através da interação com instrumentos e materiais, no caso das crianças com deficiência, os

instrumentos e materiais de modo geral não foram construídos ou elaborados para as pessoas com deficiência. Pensando nessas condições estabelecidas pela sociedade dita “normal”, as pessoas com deficiência têm dificuldades em acessar os bens culturais e se beneficiar deles para o seu aprendizado. De acordo com Vygotsky, devido às estruturas sociais dominantes, faz-se necessário que o professor utilize outros caminhos e instrumentos mediadores da aprendizagem.

Os avanços e melhorias na educação das pessoas deficientes no Brasil começam por volta de 1970, período em que começou a mudar a noção de inteligência e cognição, agora passível de modificação concebida como um processo interacional flexível e plástico, amparados na teoria de Vygotsky (2007), período em que os estudiosos passam a refletir sobre a inclusão de alunos com deficiências, a partir dos estudos das diferenças entre o processo de ensino aprendizagem e o funcionamento psicológico. A educação não é um processo simples; de acordo com Rego (2003), é um fenômeno multifacetado, que envolve vários campos do saber com a mesma intenção, que é ensinar, no qual o homem e seu meio físico e social se apropria da cultura elaborada pelas gerações anteriores ao longo de milênios de forma sistematizada e autônoma, a autora afirma ainda que:

[...] os membros imaturos da espécie humana, por intermédio dessas mediações, se apropriam dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Uma vez internalizados começam a ocorrer sem intermediações. A atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal). (REGO, 2003, p. 27).

Ainda a autora relata que Vygotsky (1984) direcionou seus estudos e procurou identificar as transformações psicológicas com as interações sociais; a partir daí, foi possível verificar que esse desenvolvimento é proporcional pela interação entre os indivíduos através de valores, costumes, modos de pensar e se comportar que vão moldando as pessoas e construindo os processos superiores.

No que diz respeito ao processo de escolarização, os professores atuam como mediadores dos conhecimentos acadêmicos sistematizados que são fundamentais na constituição do indivíduo que permite maior inserção na sociedade e no mercado de trabalho, possibilitando maior desenvolvimento e atuação desse sujeito na apropriação e na transformação dessa (REGO, 2003).

E, no caso das pessoas com deficiência, é necessário maior empenho dos atores escolares nessa mediação do saber sistematizado.

Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento das pessoas com deficiência é o mesmo dos demais sem deficiência. Porém, as pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, têm dificuldades em relação às estruturas vigentes; assim, o seu desenvolvimento se dá por outro meio; é de suma importância a mediação dos professores proporcionando novas formas de acesso e interação, com os instrumentos signos e atividades culturais mais ricas que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em seus estudos sobre a Defectologia, principalmente sobre as pessoas com deficiência intelectual, Vygotsky diz que é preciso criar condições, estabelecer interações que lhes possibilite se desenvolverem. Ele entende que a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, pode dar resposta interessante, quando se provoca um estímulo no sistema nervoso central, estímulo esse de mediação e exposição aos recursos de aprendizagem que faz com que se recompense a perda ou o defeito. Esta é a ideia central de Vygotsky sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental. “Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação (1997, p. 14)”. Para ele, é através da mediação que devemos proporcionar alternativas que possibilitem elaborar a compensação do seu *deficit*.

De acordo com Barroco (2007), Vygotsky e seus colaboradores acreditavam na possibilidade de participação das pessoas com deficiência na sociedade e que a educação escolar poderia contribuir para sua inserção social. Ele, em seus estudos, buscou apresentar novos modelos de educação, o que permitiu compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência, dando ênfase à inserção na sociedade e não uma educação segregada, para que essas pessoas pudessem se beneficiar da cultura, ou seja, dos conhecimentos produzidos e transmitidos culturalmente, e do processo de humanização que se dá através da educação sistematizada. Assim, Vygotsky reconhece a possibilidade de educabilidade das pessoas com deficiência.

Leontiev (1978) considera que a educação permite aos homens desenvolver suas aptidões, ao se apropriarem do conhecimento desenvolvido e transmitido historicamente, pela interação que estabelecem entre si. Essa educação pode se dar de várias formas, isso depende de cada época e dos instrumentos que existem na sociedade, ou seja, em contextos e cenários que estão à disposição, ou como a sociedade se movimenta e evolui. De acordo com Barroco (2007), nesse processo de transmissão de saber, a educação escolar tem um papel importante, o que exige aperfeiçoamento dos professores para atender as demandas da sociedade e proporcionar aos educandos acesso a esse saber.

Moraes, Magna e Faria (2006), *apud* Barroco (2007) através de pesquisa realizada com médicos, afirmam que foi possível observar que houve avanço na prevenção e

diagnóstico da deficiência intelectual, pois, no percurso histórico das pessoas com deficiências a preocupação com os diagnósticos e a prevenção era mínima, mas que, apesar do avanço, **a maioria dos médicos** entrevistados tem “baixa percepção da relevância da DM para a morbidade da população e necessitam de maiores conhecimentos dos aspectos genéticos e ambientes relacionados a tal condição” (p. 121), como observado pelas autoras:

[...] 75% não foram capazes de assinalar alternativas corretas de questionário a prevalência da DM; 25% não sabiam sobre a contribuição do genoma para a sua etiologia; 37% não sabiam se existe prevenção para a mesma; 28% disseram não se sentirem seguros para orientar sobre o efeito teratogênico do etanol; 35% apontaram insegurança para orientar sobre amniocentese. (BARROCO, 2007, p. 120).

O diagnóstico, como foi visto, é demorado, no quesito saúde, nos primeiros meses de vida da criança; retardando atendimento médico e educacional, é mais comum identificar a deficiência nos primeiros anos escolares quando a criança não consegue desenvolver as habilidades próprias de sua idade com seus pares. Isso traz responsabilidade aos professores.

Com este percurso pelas contribuições da Psicologia Histórico Cultural, tivemos a intenção de referenciar a análise que apresentamos na seção a seguir, indicando os pressupostos teóricos que norteiam o nosso olhar, na intenção de compreender as percepções das professoras cursistas sobre os cursos de formação continuada em Educação Inclusiva.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Visando alcançar aos objetivos propostos nesta pesquisa optamos por estruturar esta sessão da seguinte forma: para cada categoria eleita que contribua com o entendimento das percepções das professoras formadoras e das professoras cursistas sobre a formação continuada, apresentaremos excertos extraídos das entrevistas realizadas que serão enumerados de 1 a 4 para as professoras formadoras e de 1 a 6 para as professoras cursistas (Ex. PF1 e PC1...), guardando, assim, sigilo quanto à identificação das participantes. Também negritaremos trechos mais significativos para a análise, que serão analisados a partir da Análise do Discurso.

Para Bakhtin (1992), os indivíduos são constituídos de valores sociais e de ideologia que se concretizam através dos signos, ou seja, é a linguagem que se encarrega da constituição da subjetividade do ser; para o autor, é importante desnudar a relação da linguagem nos discursos concretos e socialmente determinados.

Os significados e expressões ganham sentidos nos contextos das situações em que elas ocorrem, pois o discurso não é determinado apenas pela linguagem, mas se constitui também por elementos não verbais, como um olhar, um silêncio, uma mudança de posição, uma pausa, presentes nas interações, ou seja, o que está em jogo. Para a AD, a linguagem não é transparente, ela não só revela como também oculta, como afirma Orlandi (1999); “As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós, carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”. (ORLANDI, 1999, p. 20)

Para compreender os modos de constituição desses discursos, optamos por não criar uma sessão teórica sobre a Análise do Discurso como instrumento metodológico para a análise dos dados, mas a análise que faremos dos discursos estará instrumentalizada à luz da AD pelas contribuições de autores como Orlandi: Discurso em Análise Sujeito Sentido, Ideologia (2012a), Análise de Discurso (2012b), A Linguagem e seu Funcionamento (1996); Pêcheux: O Discurso: Estrutura ou Acontecimento (2012); Ferrarezi: Introdução à Semântica de Contexto e Cenários (2010); Fiorin: Linguagem e Ideologia (2006).); Fiorin e Savioli: Para entender o texto – leitura e redação (1990).

4.1 Percepções das professoras cursistas sobre as formações continuadas em Educação Inclusiva

Como materialidade linguística, aportaremos nos discursos dos nossos sujeitos de pesquisa, discursos esses fundados em um lugar social - a escola e as formações recebidas, que são os cursos de formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ofertados pela SEDUC aos professores, consideramos a relação destes com a formação, a partir dos contextos em que se encontram e o sentido que atribuem. Conforme afirma Ferrarezi:

O sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há significações **possíveis quantos contextos possíveis**. No entanto nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir (FERRAREZI 2010, p. 14).

Concebemos como contexto a temática e tudo que envolve a formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em que estão inseridas nossas sujeitas de pesquisa, que é “[...] o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos”. (FERRAREZI, 2010, p. 116). Conforme Ferrarezi, entendemos que o sentido nasce do contexto histórico e social em que estamos inseridos e, para obter o texto e consequentemente a representação discursiva das professoras sobre formação continuada em Educação Especial, partimos da seguinte questão para as professoras cursista: **Como você acessou as informações sobre a oferta do curso?** E as respostas foram:

PC1: Fiquei sabendo desses cursos todos pela SEDUC, fui convidada a participar, e em um desses, fui meio que obrigada pelo Ministério Público, não tinha quem trabalhasse com deficiência visual na escola, o ministério público acionado pela família interveio, a SEDUC teve que me mandar às pressas para Porto Velho, para fazer o curso de Braille, para atender essa criança.³

PC2: Participei do curso de práticas pedagógicas, orientação e mobilidade, Braille e Soroban, duas semanas de duração, fui convidada através da REN, acho que a SEDUC manda o convite.

PC3: Participei do curso de Deficiência Intelectual em 2004 e 2005, a SEDUC me orientou e pediu para que eu fizesse a inscrição, em 2010 fiz LIBRAS.

³ Excertos dos dados coletados em entrevista gravada em áudio e transcrita, analisados sob a perspectiva da Análise do Discurso.

PC4: Acessei aos cursos através da SEDUC, alguém ligou para a escola e perguntou se havia na escola pessoas que trabalhavam com alunos especiais na sala de recurso, especificamente alunos com deficiência, e só havia eu na época, assim comecei a participar das capacitações.

PC5: Participei de curso de Português como Segunda Língua para surdos, LIBRAS Básico, Aprofundamento Conversação em LIBRAS, fui convidada pela SEDUC, assim, como outros professores.

PC6: A escola me convidou a fazer esses cursos, eu tinha pouca noção do que era, fui com a intenção de me capacitar para desenvolver o projeto gostei do curso e estou trabalhando com os alunos de Altas Habilidades.

Para Vygotsky (2008) o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, que é composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às experiências afetivas de cada pessoa. É com base nessa concepção que buscamos analisar os discursos das nossas entrevistadas, assim, em relação às professoras cursistas, a palavra **convite** é recorrente nos discursos de quase todas elas, e como todas na pesquisa fazem parte do Atendimento Especializado-AEE, fica subentendido que os cursos eram destinados a essa clientela de atendimento especializado, já que foram convidadas, considerando os subentendidos como “conteúdos implícitos pragmáticos, isto é, inferências tiradas do contexto” (MAINGUENEAU, 2006, p. 131).

Ducrot (1987) foi o primeiro a distinguir os implícitos subentendidos dos implícitos pressupostos; o pressuposto é parte integrante do sentido dos enunciados e está inscrito na estrutura linguística; e o subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual o sentido deve ser decifrado pelo destinatário. Assim, o pressuposto já está no texto e o subentendido é a nossa leitura desse texto, ou seja, a fagulha que nos leva a pensar sobre. Na fala da **PC4**, fica implícito que foi feito o convite para as professoras de atendimento especializado.

Neste sentido, não há uma unanimidade entre a fala das professoras formadoras e a fala das professoras cursistas, como veremos na seção sobre, percepções das professoras formadoras/organizadoras e as formações ofertadas, pois as PC; dizem que foram convidadas, as PF dizem que: **na maioria dos cursos o público-alvo era de professores do ensino regular e de Sala de Recurso**, mas, o que evidenciam é outra posição, pois, não encontramos entre nossas pesquisadas em Ariquemes professor do ensino regular. Bem como confirma a pesquisa de Fontes (2012), que nos discursos de suas entrevistadas, fica claro que a SEDUC tem priorizado os profissionais do atendimento educacional especializado - AEE.

A formação em nível de graduação vem se adequando aos poucos em sua grade curricular com disciplinas de Educação Especial, em especial a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com base nessa premissa, partimos da seguinte questão sobre formação

para as nossas sujeitas da pesquisa para sabermos qual papel tem a formação inicial, na graduação, na atuação destes junto aos alunos com deficiência **PC Qual sua formação? Ano de conclusão, tipo de universidade: pública ou privada e se tinha alguma pós-graduação.**

As respostas foram:

PC1: tenho duas graduações uma é Licenciatura curta em Ciências, que é matemática e ciências de quinto ao nono ano e Pedagogia, com habilitação em Orientadora Educacional, terminei a última graduação em 1999, pela Faculdade privada FIAR em Ariquemes, estou fazendo ainda uma pós graduação e o ano de conclusão é 2012. Na graduação em Pedagogia, eu tive algumas disciplinas de Ensino Especial, mas, bem básicas, bem superficiais, muito superficial mesmo, um ano só, dos quatro anos de pedagogia é um ano só com uma, duas aulas, por semana.

PC2: Pedagoga, formada em 1998, através de faculdade particular, fiz capacitação em deficiência Intelectual e capacitação em Gestão Escolar. Na graduação vi muito pouco sobre inclusão, mais relatos de experiência das colegas de classe).

PC3: Sou Pedagoga, ano conclusão do curso 2003, em faculdade particular. Na faculdade não tive praticamente muita noção de inclusão, uma ou outra teoria, nada que desse para aproveitar na prática, mais teoria mesmo.

PC4: Sou Pedagoga Concluí o curso no ano de 2005, em faculdade particular e tenho curso de pós-graduação em Educação Inclusiva e Gestão.

PC5: Pedagogia, concluí o curso em 1991, pela Universidade pública com especialização em Orientação Educacional, tenho pós-graduação em Gestão Escolar e LIBRAS. Minha formação para trabalhar com alunos deficientes, foi formação continuada em Surdez e LIBRAS, em cursos de pós graduação e formação continuada.

PC6: Sou Pedagoga com habilitação em supervisão escolar no ano de 1997, pela UNIR, “parcelado em Ariquemes” tenho pós graduação uma em Pro- gestão, na minha formação básica não tive formação para trabalhar com alunos deficientes, nem na pós-graduação.

Considerando o período em que se graduaram as nossas sujeitas da pesquisa, as políticas sobre a Educação Inclusiva ainda caminhavam para se efetivar em nível das secretarias de educação e universidades. Assim, justifica-se as nossas sujeitas PC5 e 6 dizerem que não tiveram disciplinas na graduação que abordassem a temática Educação Especial e os outros sujeitos relataram que **só viram teoria ou viram muito pouco, muito superficial**, sobre a temática; nesse sentido, percebemos que a formação inicial das nossas entrevistadas pouco contribuiu para o atendimento a essa clientela. Conforme afirma Góes (2007. p. 77), “[...] o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico”. Falta aprofundamento e prática desde a formação inicial.

Com relação à formação em nível de pós-graduação, a maioria das nossas pesquisadas cursou ou cursa alguma pós, mas, encontramos as palavras **ainda e a primeira pós-**

graduação, no discurso das PC 1 e 2, PC 1 “[...] estou fazendo **ainda** uma pós-graduação”. PC 2: “Estou fazendo **a primeira pós-graduação** é em Educação Especial”.

Nas palavras destacadas em negrito, é possível identificar uma visão crítica nesses discursos; “a constituição do sentido de um sinal na língua é um processo dinâmico, um movimento complexo que leva em conta muitas coisas construídas culturalmente, mas construídas também individualmente” (FERRAREZI, 2010, p. 107); assim o sentido das palavras “ainda e estou fazendo a primeira pós-graduação” é ativado pelos discursos da sociedade e das instituições como o MEC, que orientam as Secretarias de Educação quanto ao perfil dos professores da Sala de Recurso, no sentido de que estes precisavam ter formação específica para atuar conforme artigo nº. 18, § 2º e 3º da Resolução do CNE/CEB 2/2001: “O professor, para atuar em sala de recurso, deverá ser especializado em Educação Especial, e comprovar pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial”.

São essas vozes presentes nos discursos, às formas conscientes, ou não, que constituem a polifonia, os sentidos atribuídos à formação continuada e à atuação que mostram uma consciência crítica, ou seja, vozes polêmicas, dadas as condições atuais de atuação das entrevistadas, que atuam na sala de recurso-espço de atendimento educacional especializado, considerado um dos mais novos programas implantados nas escolas, que requer um profissional que seja ativo, que busque estar atualizado principalmente no que se refere à inclusão escolar.

Essa consciência crítica é ativada pelos discursos que fazem parte da formação ideológica da entrevistada, uma vez que o sentido de uma palavra ou expressão, não existe em si mesma, este não é dado, produto acabado, mas está em curso e se produz pelas determinações histórico-sociais. Como propõe Orlandi: “[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. (ORLANDI, 2012b, p. 42).

Assim, o sentido crítico produzido pelo enunciado, de que demorou a buscar um curso de pós-graduação, revela a aparente acomodação pessoal, um sujeito que se coloca em dois lugares, primeiro o de que ficou muito tempo sem buscar formações complementares; e segundo que é cobrado pela exigência da atuação, a de que precisa estudar para dar conta desse programa, ou seja, das mudanças pertinentes à educação, do desenvolvimento da consciência crítica ativada pela formação ideológica e da cobrança da sociedade, pois está inserida em uma sociedade que cobra que o professor tem que ter um saber maior, tem que se

aperfeiçoar o tempo todo, a cobrança dos pares que esperam e competem entre si e, por último, uma cobrança pessoal, a de que precisam corresponder a todas essas expectativas.

Para compreender as percepções que as professoras do município de Ariquemes têm da formação continuada em Educação Inclusiva, precisávamos saber de quantos cursos essas professoras tinham participado e qual o papel/qual o lugar que a formação continuada em Educação Inclusiva representa para elas em relação ao processo de inclusão nas escolas do ensino regular. Para buscar respostas a tais questionamentos, fizemos a seguinte pergunta às professoras cursistas: **De quais cursos de formação continuada na área de inclusão oferecida pela SEDUC você participou?** As professoras responderam da seguinte forma:

PC1: Eu comecei a participar dos cursos de formação continuada desde 2006, o primeiro foi através do MEC, que disponibilizou o curso de deficiência múltipla, que foram cento e poucas horas, depois fiz o de dislexia, transtornos globais do desenvolvimento- TGD, fiz também curso de Braille, soroban, práticas pedagógicas e autismo, Ave Maria! Tem muitas horas, acho se eu somar da mais de 600 horas de curso, fora os cursos a distância, são mais duzentas horas, de deficiência visual.

PC2: Participei do curso de práticas pedagógicas, orientação e mobilidade, Braille e Soroban, fui convidada através da REN, acho que a SEDUC manda o convite.

PC3: Participei do curso de Deficiência Intelectual- DI em 2004 e 2005 a SEDUC que me orientou e pediu para que eu fizesse a inscrição, em 2010 fiz LIBRAS.

PC4: Participei de cursos de Altas Habilidades para trabalhar com crianças superdotadas, em 2009, e Saúde e Prevenção na Escola – SPE, o curso saúde e prevenção na escola eu particularmente acho um dos melhores porque inclui tudo, inclui a doença, inclui a prevenção nas adolescentes que ficam grávidas e perdem a sua mocidade, a infância cuidando da criança, com a prevenção ficam mais abertas, ficam mais esclarecidas. SPE fiz dois cursos 2009/2010, e LIBRAS como segunda língua para alunos surdos 2010.

PC5: Participei de curso de Português como Segunda Língua para Surdos, LIBRAS Básico, Aprofundamento Conversação em LIBRAS.

PC6: Para atuar no programa de Altas Habilidades eu participei de três cursos sendo dois em altas habilidades e um em robótica.

Das seis professoras cursistas, cinco responderam de forma padronizada de quais cursos participaram, a PC4 falou dos cursos em que participou como: **Altas Habilidades, Saúde e Prevenção na Escola-SPE, LIBRAS Português como Segunda Língua para Surdos.** Um aspecto desse discurso que nos chama a atenção é quando aparece o curso sobre **Saúde e Prevenção na Escola-SPE**; esse curso não faz parte do grupo de cursos ofertados pela equipe formadora da SEDUC como um curso sobre inclusão de alunos com deficiência, é um curso ofertado para a equipe escolar juntamente com um grupo de alunos; ele tem a função de ajudar a prevenir doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência;

no entanto, esse enunciado deixa subentendido que a cursista concebe esse curso como sendo um curso sobre inclusão e ainda **complementa “eu particularmente acho um dos melhores, porque inclui tudo; inclui a doença; inclui a prevenção nas adolescentes que ficam grávidas e perdem a sua mocidade, a infância cuidando da criança”**; assim concebe que esse curso é um curso para atendimento de alunos com deficiência.

O discurso analisado expõe um quadro preocupante. A formação da cursista não tem proporcionado um estudo referente à clientela do público-alvo da Educação Especial, e apesar de estar trabalhando diretamente com esses estudantes, faz confusões conceituais, o que fica subentendido pela falta de experiência na questão formativa. O que confirma a pesquisa de Davis *et al* (2012), que a qualidade das formações a que os professores tem acesso não tem contribuído para o sucesso dos alunos na questão da aprendizagem. Pois, apesar de participar dos cursos e atuar no Atendimento Educacional Especializado-AEE é evidente as dificuldades dessa cursista.

Um dos pontos importantes sobre os cursos em Educação Especial é a expectativa que as cursistas têm em relação às especificidades e como elas demonstram essa relação. Assim, com relação à pergunta. **Quais eram as expectativas em relação à formação?** Obtivemos as seguintes respostas:

PC1: As minhas expectativas, eu achava assim, que eu aprenderia muito! Que aquele assunto que foi disponibilizado com antecedência sobre o curso no qual íamos participar, que ele iria realmente atender a necessidade que você tem em sala.

PC2: Minhas expectativas era aprender para depois colocar em prática com os alunos, quando entrei na sala de recurso eu não tinha prática nenhuma, nunca havia trabalhado como professora de Sala de Recurso, a experiência que eu tinha era de ter aluno com deficiência em sala de aula regular. A minha expectativa quando eu ia para os cursos, era de aprender para colocar em prática.

PC3: De início eu achava que era só para ajudar a desenvolver um trabalho em sala, e depois com outras participações nas formações continuadas, muitos debates e conversas sobre a inclusão de alunos deficientes na escola, verifiquei que existia a necessidade de um trabalho diferenciado, foi quando comecei a me interessar por essa área.

PC4: Minhas expectativas ao ir ao curso era a de adquirir novos conhecimentos e repassar, principalmente para nossas crianças, nossos alunos que estão aqui e precisam de atendimento diferenciado.

PC5: Minhas expectativas eram as maiores, pois os cursos não eram muito frequentes, nós tínhamos muitas expectativas em relação aos cursos, e as minhas foram superadas.

PC6: A escola me convidou a fazer esses cursos, eu tinha pouca noção do que era, fui com a intenção de me capacitar para desenvolver o projeto gostei do trabalho já tinha interesse pela área.

Barroco (2011), entende que o processo de inclusão de alunos com deficiência não é só garantir as vagas nas escolas regulares, e adverte que as formações devem instrumentalizar o professor para atuar com os alunos com deficiências de forma propositiva, no sentido de que, ao terem acesso aos bancos escolares, também tenham acesso à aquisição de conhecimento, não só a socialização desses. E nossas entrevistadas demonstram buscar nos cursos esse saber, assim, percebemos o quanto as PCs apostam nesses cursos, para atender às necessidades de atendimento aos alunos com deficiências, e o quanto fica explícito a necessidade que os professoras têm de formações em Educação Especial. Segundo Orlandi (2012b), não há discurso que não se relaciona com outro e, assim, resultam os sentidos, as relações de poder, a formação imaginária, sobre os dizeres realizados, imaginados ou possíveis, o lugar de onde fala significa poder ou submissão; um exemplo, a fala de um professor significa mais do que a fala de um aluno. Na fala da entrevistada, fica evidente a imagem que ela faz dos cursos:

No discurso da PC1 **“eu achava assim, que eu aprenderia muito”**! Nesse trecho negrito, podemos perceber um não-dito em **aprenderia muito**. Concebemos os não-ditos como a ausência de um dizer, um dizer outro em que há uma fuga. “Na análise de discurso, há a noção que encapa o não dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não dizer necessário”. (ORLANDI, 2012b, p. 82)

As professoras apostam muito na formação e têm uma ansiedade em aprender as técnicas as metodologias as formas de ensino para essa clientela, ao dizer **aprenderia muito**, consideramos que há uma fuga, como não aprendeu o que esperava para aquele curso proposto, pois já estão trabalhando com os alunos, conforme as legislações atuais, a inclusão funciona desse modo: primeiro, garante-se a matrícula aos alunos com deficiências; depois, são providenciados os cursos e recursos necessários para o atendimento à essa clientela.

Como orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº. 2/2001, no artigo 2º:⁴ “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

A CNE/CBE nº. 2/2001, ao referir-se aos alunos com deficiência, apropria-se do termo da LDBEN 9.394/96 ‘alunos com necessidades educativas especiais’, entendendo pelo

⁴CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

termo dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares'; tais dificuldades podem ser, segundo a Resolução, de causas orgânicas e não-orgânicas (CNE/CBE nº. 2/2001, p.44). Quanto ao ensino, esta Resolução entende a Educação Especial como modalidade de ensino, permanecendo o que decreta a LDBEN 9.394/96, entendida como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure todo um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nos discursos das demais PCs, flagramos: PC4 **“adquirir novos conhecimentos”**; compreendemos que o sentido atribuído por essa professora cursista a novos conhecimentos, estabelece uma relação com a clientela a ser atendida, considerado por ela como um saber diferenciado, um conhecimento que possibilite trabalhar com alunos com deficiências.

A PC2 **“Minha expectativa era aprender, para depois colocar em prática com os alunos”**; entendemos que essa professora também se refere a um saber novo, através deste excerto; aprender para depois colocar em prática, significa que esperava aprender algo novo como técnicas e metodologia específica para a clientela esperada.

Encontramos no discurso da PC6 o mesmo significado de novo **“fui com a intenção de me capacitar para desenvolver o projeto”**; podemos visualizar a palavra novo saber, quando diz fui na intenção de me capacitar, quer dizer que não conhecia o assunto em que iria participar. Entendemos que as cursistas concebem os cursos como algo desconhecido, inovador e apostam nesses cursos como a salvação para solucionar os problemas com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências.

A PC5 nos diz um pouco mais, **“Minhas expectativas eram as maiores, pois os cursos não eram muito freqüentes”**. A cursista justifica a ansiedade para participar, pela falta de oportunidades uma vez que poucos cursos eram ofertados. Percebemos um não-dito: os cursos ofertados não suprem a necessidade de formação das educadoras, acabando por gerar uma grande expectativa.

4.2 Contribuições dos cursos na visão das professoras cursistas

Uma questão central da nossa pesquisa é saber como e se as formações em Educação Inclusiva oferecidas pela SEDUC têm subsidiado o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas; como esses professores participantes dos cursos percebem esse saber

no confronto da prática no dia a dia. Para uma compreensão maior sobre essa temática, buscamos em Vygotsky (2008), pois, para ele, o sentido de uma palavra é a junção de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Desse modo, o sentido é sempre uma formação dinâmica e complexa, assim, para entender os discursos das professoras, faz-se necessário entender o que falam, como falam, do lugar de onde falam, buscando os motivos e as condições que levaram a produção e enunciação destes. Nessa intenção utilizamos a seguinte pergunta às PCs: **Quais contribuições os cursos trazem para a sua atuação?** De modo geral, as respostas foram positivas em relação aos cursos como:

PC1: Nossa! Eu acho que sem esses cursos eu não conseguiria. Porque estudar sozinha, só eu responsável pela minha formação continuada, é muito difícil, você tem que ter essa troca, você vai pra um curso desse, são pessoas que já tem uma prática maior que a sua, uma vivência maior daquele assunto, assim você troca experiências com as outras colegas de curso, então todos os cursos que eu fiz sem sombra de duvida, nenhum, eu não posso dizer que nenhum, que não atendeu as minhas expectativas, que não foi necessário pra minha pratica diária; é fundamental porque mesmo que eu não tenha aluno com aquele tipo de deficiência, eu consigo com aquele conteúdo que eu aprendi, a usar com o outro de uma forma diferenciada, mas aquilo abre um leque de possibilidades, você começa a ver que tem problemas, mas, graças a Deus existe a solução e alguém achou a solução, pode não ser pra você, mas, alguém já achou uma solução, você vai achar a sua você tem que achar a sua.

A PC1 atribui o êxito de sua atuação aos cursos recebidos, **“Nossa! Eu acho que sem esses cursos eu não conseguiria. Porque estudar sozinha, só eu responsável pela minha formação continuada, é muito difícil”**.

A importância dada à formação recebida revela o quanto as professoras são dependentes da SEDUC para sua formação em Educação Especial, já que apontam os cursos ofertados pela secretaria como a única fonte de formação em Educação Inclusiva, considerando o contexto (um município pequeno) e o salário das docentes, isso é compreensível.

Nesses discursos, ficam evidentes que os cursos de formação continuada em Educação Especial aparecem como a única fonte de formação voltada para essa clientela, bem como o êxito na atuação. PC1, **“Nossa! Eu acho que sem esses cursos eu não conseguiria.”** A cursista dá um lugar de destaque aos formadores, o que chamamos de formações imaginárias, conforme definido por Pêcheux: (1969), as formações imaginárias:

Designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 1969, p. 82)

De acordo com essa visão, a entrevistada, nas formações imaginárias, usa os mecanismos de antecipação e estabelece um lugar para ela e um lugar para os formadores, sendo o lugar dos formadores de superioridade, admiração e, o dela, um lugar de aprendiz.

Podemos observar a importância dada às experiências, principalmente às trocas, às mediações dos seus pares; a mediação é um dos principais aspectos da teoria histórico-cultural o papel do social no desenvolvimento humano, e a importância do outro na constituição cultural do indivíduo (MEIRA, 2011). Percebemos nos discursos a relevância dada pelos cursistas do lugar dos formadores, bem como as mediações estabelecidas nos cursos entre seus pares para a construção do conhecimento desse novo saber. O que Nóvoa, chama de formação mútua quando afirma: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p.26).

Mas, em seguida, ela responde positivamente com uma negação, “então todos os cursos que eu fiz sem sombra de dúvida, nenhum, eu não posso dizer que nenhum, que não atendeu as minhas expectativas, que não foi necessário pra minha prática diária”.

Ao responder com uma negação, evidencia o lugar que ocupa e que não pode dizer que os cursos não atenderam às necessidades de atuação e complementa. “é fundamental porque mesmo que eu não tenha aluno com aquele tipo de deficiência, eu consigo com aquele conteúdo que eu aprendi usar com o outro, de uma forma diferenciada, mas aquilo abre um leque de possibilidades”. Neste discurso, a professora concebe que a formação é importante, mas, deixa subentendido que é preciso usar da criatividade para pôr em prática os conhecimentos recebidos para atender a sua clientela. O que podemos confirmar no discurso a seguir, PC1 “você começa a ver que tem problemas, mas, graças a Deus existe a solução e alguém achou a solução, pode não ser pra você, mas, alguém já achou uma solução, você vai achar a sua, você tem que achar a sua”.

Nessa fala, observamos uma visão mecânica da educação, o quanto a ideologia está posta de que ela tem que achar a solução; denuncia a solidão do profissional e que os cursos não trazem solução, mas, reforça que ela tem a obrigação de achar a solução para trabalhar com os alunos.

A fala sobre si mesma na terceira pessoa indica a desresponsabilização pelo discurso e é denunciadora da relação com a temática, com o lugar em que se põe e nos conta o quanto ela é submetida. A partir da formação ideológica a que está submetida, defende e vende a ideia da formação continuada como uma chave para solução dos problemas, mas deixa posto que não se sente contemplada nos cursos; assim, toma para si o dever de buscar a solução para

os desafios enfrentados no processo de ensino de sua clientela, a partir dos cursos em que participou.

[...] o sujeito da AD é sempre um sujeito dividido (uma parte ele sabe que fala se responsabiliza; a outra ele não sabe); daí haver em todo texto, pelo menos, duas posições: a heterogeneidade constitutiva – que indica as posições do sujeito; todo texto tem, pelo menos, duas posições; a heterogeneidade mostrada - que é o resultado da desmontagem do texto: toda vez que se enuncia algo, há algo que não se enuncia; este algo que não se enuncia, não fica na materialidade, mas está lá (TEZZARI, 2000, p. 6).

Seu discurso sobre a formação inicial e continuada é permeado pela formação ideológica, e cada professor sabe a cobrança social e pessoal que tem dentro de cada instituição, no imaginário social, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais com transformações e alterações no interior das escolas, não é concebível que um profissional da educação fique tanto tempo sem buscar sua formação continuada e que se acomode em sua prática. Somos induzidos pelos interdiscursos que falam; cobram-nos de várias maneiras, e, sob este prisma, ao analisar o lugar em que ela, a professora PC1 se coloca, parece-nos um discurso denunciador da relação que tem com a temática e o quanto ela está submetida à formação ideológica que defende.

PC2: Sim, nos cursos de Braille e Soroban; na verdade; não contribuiu muito porque não tive ainda aluno cego, tudo que aprendi está guardado, não coloquei nada em prática, o curso de Prática Pedagógica foram jogos, que utilizo em sala e já repassei para os professores, embora não coloquei em prática o melhor foi o de orientação e mobilidade, foi um curso bem puxado deu para aprender muita coisa.

A PC2 relata que os cursos recebidos não contribuíram muito, por não ter aluno com aquele tipo de necessidade, no caso aluno cego, “Sim nos cursos de Braille e soroban na verdade não contribuiu muito porque não tive ainda aluno cego tudo que aprendi está guardado, não coloquei nada em prática”, e destaca o curso de Práticas Pedagógicas como o que teve a maior contribuição na sua atuação; compreendemos que quando essa professora destaca o curso de Práticas Pedagógicas como o de maior contribuição, que essa é a necessidade de formação dessa professora; pois a mesma trabalha com alunos com deficiência intelectual e autistas, o “curso de prática pedagógica foram jogos que utilizo em sala e já repassei para os professores”.

PC3: As contribuições pedagógicas foram várias, a mais significativa foi a de Deficiência Intelectual, porque eu me identifico mais.

PC4: As contribuições foram várias, pois ficávamos o dia inteiro estudando, lendo, pesquisando e trocando ideias, até com os próprios colegas há muita aprendizagem.

As professoras PC 3 e 4 respondem , em relação à contribuição de modo geral; não especificam quais foram as contribuições “As contribuições foram várias [...] pois ficávamos o dia inteiro estudando, lendo, pesquisando e trocando ideias, até com os próprios colegas há muita aprendizagem” PC4. Diante dessas respostas vagas e generalizadas, percebemos um não dito: as cursistas falam o que fizeram nesses cursos, mas silenciam quanto a não-contribuição desses para a atuação, e em seguida a PC4 coloca as contribuições nas relações estabelecidas através das trocas com os colegas de cursos, nos remete ao **nenhum da PC1**, um silenciamento em relação às reais contribuições esperadas por esse professores cursistas diante da necessidade de cada um naquele momento. PC5 “A mais significativa foi a de **conversação e aprofundamento em LIBRAS**; foi a que tirou mais dúvidas e mais ajudou no trabalho com alunos surdos”. Depois vejamos:

PC6: As contribuições, os dois cursos em que participei, foram ministrados por pessoas de Curitiba eles trabalham com Altas Habilidades, foram muito competentes no que se propuseram a passar, tinham um talento! [...] não aprendemos mais por incapacidade nossa, mas, eles tinham muito a oferecer eram muito bons.

A PC5, em seu discurso, considera que o curso de “Conversação e Aprofundamento em LIBRAS foi o que tirou mais dúvidas e mais ajudou no trabalho com alunos surdos”. O que significa que esse curso trouxe contribuição efetiva para sua atuação. Ao eleger esse curso há um não-dito; nessa fala, os outros cursos não contribuíram para a sua atuação, assim o que observamos no discurso da PC6 “As contribuições, os dois cursos em que participei, foram ministrados por pessoas de Curitiba, eles trabalham com Altas Habilidades, foram muito competentes no que se propuseram a passar, tinham um talento!” As condições de produção, como definido por Maingueneau (2006), estabelecem o lugar que pode ser econômico, social dentro das formações imaginárias, ou seja, “a imagem que os participantes do discurso fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (MAINGUENEAU, 2006, p. 93), que se constituem através de um já dito, a imagem que essa cursista faz de si é de uma pessoa com uma capacidade inferior a dos professores formadores, acionado por já dito de que os formadores de fora do estado são melhores que os do estado. E, apesar de destacar a competência dos formadores, fica claro em seu discurso que os cursos não atenderam as suas necessidades, um não-dito, os professores ministrantes de fora do Estado, na visão dessa cursista, tinham competência e conhecimento, mas os cursos não contribuíram para a sua prática ou não

estavam direcionados para a sua necessidade. Podemos indicar assim, pela evidência do excerto a seguir: “[...] não aprendemos mais por incapacidade nossa, mas, eles tinham muito a oferecer, eram muito bons”.

4.3 Cursos x necessidades das professoras cursistas

Para entender as concepções que as professoras têm dos cursos recebidos e a sua necessidade de formação, perguntamos às PCs qual curso foi mais significativo. **Dentre as formações quais você considera que foram mais significativas e por quê?** Para a qual as respostas foram:

PC1: Olha, pra mim, todas! Todas! As formações foram significativas, porque parecem assim, que eles sabiam as minhas dificuldades daquele ano, todas! Quando eu precisei para deficiência visual, quando eu precisei pra comunicação alternativa, é eu fiz até antes de eu ter o aluno, parece assim, que eles sabiam que no próximo ano eu teria aquele tipo de aluno, porque atendeu direitinho, então dificilmente. Logo no começo eu não sabia trabalhar! Mas, depois que a gente vai fazendo os cursos, parece que a cada ano que era oferecido o curso, no outro ano eu tinha o aluno com aquela deficiência, é o que eu falei eu nunca fiz um curso em Porto Velho, que não fosse realmente muito bom!

PC2: Eu acho assim, tinha que fazer um levantamento para ver a necessidade da escola no momento, por exemplo, eu fiz curso de Braille e LIBRAS, foi bom pro meu conhecimento, só que eu não tenho aluno no momento que necessitasse desses recursos, não tinha necessidade, eu sei que a gente tem que se preparar para receber o aluno, só que eu no momento preciso de um curso para trabalhar com autistas e Deficiência Intelectual eu não tenho esses cursos, o que eu sei eu busquei, embora o de Práticas Pedagógicas não me ensinou trabalhar com autista foi proveitoso, só que já faz tempo que não tem mais nada, nenhum outro curso nessa área, acho que tem que ver a necessidade da escola.

A PC1 “Olha, pra mim, todas! Todas! As formações foram significativas” usa a palavra “todas”, expressando a sua necessidade de formação diante do desafio do trabalho com alunos deficientes e explicitando que se serve desses cursos como tábua da salvação, para conseguir realizar o trabalho; através dessa afirmativa, compreendemos que essa cursista concebe que os cursos podem contribuir para o momento atual e também futuro, conforme ela argumenta “[...] parece que a cada ano que era oferecido o curso, no outro ano eu tinha o aluno com aquela deficiência”. Devido à situação que ela tem vivenciado, mesmo que não tenha alunos com aquela deficiência do curso ofertado, sabe que, a qualquer momento, pode

receber alunos com aquela deficiência, e aprendeu a construir seu saber e prática pedagógica, para atender sua clientela diversificada com base nos vários cursos ofertados.

Desse modo, não importa a temática do curso; todos são importantes para sua atuação. Nesse momento, na fala da entrevistada, a formação recebida pela SEDUC é importante, relevante, cumpre com o papel a que se propõe, o que já está no modelo que se espera e, assim, ela também tem essa imagem dos professores dos cursos como os que detêm o conhecimento, um modelo social de que é importante fazer as formações que cumprem esse papel.

No entanto, não encontramos a mesma concepção no discurso da PC2, pois a mesma discorda da PC1 “Eu acho assim, tinha que fazer um levantamento para ver a necessidade da escola no momento”; essa cursista faz uma crítica ao modo como são ofertados os cursos, sem consultar a necessidade dos professores, indica que os professores não têm escolhas, não gerenciam a sua formação, e se veem obrigados a participar dos cursos mesmo sem ter necessidade e sim para cumprir um cronograma da instituição; o que de acordo com Davis *et al*, (2012) são propostas de formação centrada no déficit de formação inicial “[...] o que pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados” (DAVIS *et al* ,2012.p 13). Assim, esse tipo de proposta de formação não leva em conta as necessidades locais de cada um, mas, tem um formato comum pensado pelas instâncias superiores, um modelo em que atenda a um grande grupo. Os autores ainda alertam que esse tipo de formação ainda vai continuar a existir, pois, as formações iniciais, de acordo com as pesquisas tendem a deixar lacunas.

Continuando PC2 deixa explícita a necessidade da escola no momento; esse discurso indica que se os cursos não atendem as necessidades da escola no momento em que precisa para solucionar as dificuldades em lidar com aquelas situações apresentadas no momento, há um não-dito de que os cursos não atendem as reais necessidades. O que indica que os cursos de formação deveriam subsidiar os professores no processo de inclusão, se as professoras estão participando de cursos que não trazem uma contribuição para os desafios enfrentados, esses cursos não cumprem com o que desejam as professoras formadoras e principalmente as professoras cursistas. PC3: “A mais significativa foi a de **Deficiência Intelectual** porque eu me identifico mais”.

Nesta afirmação: “A mais significativa foi a de Deficiência Intelectual, porque eu me identifico mais” entendemos que o significado da palavra “ me identifico mais”, tem relação

com a necessidade de formação dessa cursista para atender esse tipo de clientela. Quer dizer, atendeu minhas necessidades daquele momento.

PC4: Não dá pra dizer qual foi a mais significativa, pois cada uma tem uma área diferente, Altas Habilidades são aquelas crianças superdotadas que aprendem muito, tem uma facilidade para aprender e precisa de uma pessoa para trabalhar essas habilidades. SPE é uma prevenção global que trabalha até a família porque os conhecimentos que eles levam dos cursos são incentivados a repassar para a família, pais e até os vizinhos. LIBRAS, porque o aluno surdo é tão capaz quanto qualquer outro aluno, tendo uma pessoa que saiba trabalhar com ele, o Português como Segunda Língua é muito importante para o aprendizado dos surdos. Vejo que as formações vieram de acordo com a necessidade da escola a necessidade do momento todas as capacitações que eu participei foram repassadas foram trabalhadas com os alunos.

Já a PC4 inicia sua resposta com uma negação, **“Não dá pra dizer qual foi a mais significativa, pois cada uma tem uma área diferente”**; percebemos um não dito neste discurso, essa professora poderia ter respondido todas são significativas cada uma na sua área, ou, nenhuma foi significativa; ao responder desse modo, ela se isenta da responsabilidade, pelo lugar em que ocupa ao dizer se compromete, mas, ao dizer **“Não dá pra dizer qual foi a mais significativa”** ela está dizendo que, para ela, os cursos não foram significativos. Para a PC5, **“a mais significativa foi a de conversação e aprofundamento em LIBRAS; foi a que tirou mais dúvidas e mais ajudou no trabalho com alunos surdos”**.

A cursista PC5 faz uso da palavra “mais” repetidas vezes **“a mais significativa foi a de Conversação e Aprofundamento em LIBRAS foi a que tirou mais dúvidas e mais ajudou no trabalho com alunos surdos”**, a palavra mais aqui no sentido de quantidade; fica subentendido que essa cursista tem a intenção de deixar claro de confirmar o quanto esse curso foi significativo para a sua prática.

PC6: Quanto às formações, é uma defasagem muito grande somos muito pouco formados, e nós estamos à deriva nesse mar, a educação é um mar, estamos a deriva de vez em quando baixa uma âncora e dá uma pequena norteadada, uma bussolazinha provisória, depois some no oceano e larga a gente à deriva, por mais que você busque, que você estude, que você procure, você está navegando nesse mar solto, a educação precisa de teoria, metodologia, técnica e fundamento não é um trabalho qualquer. Mexe com pessoas, com raciocínio, desenvolvimento humano, criatividade tem que ter técnica tem que ter fundamento e a gente tem muito pouco, pelo que nos é oferecido a gente faz muito! Nós somos guerreiros somos criativos; a gente dá o máximo da gente, é complicado!

No discurso da PC6, está explícita a defesa de que necessitam de mais cursos, com o uso do advérbio de intensidade “muito” e repetido:

Quanto à formação, é uma defasagem muito grande, somos muito pouco formados, temos pouca formação e nós estamos à deriva desse mar, a educação é um mar, estamos à deriva. De vez em quando baixa uma âncora e dá uma pequena norteadada uma bussolazinha provisória, depois some no oceano e larga a gente à deriva.

Na fala da PC6, o adjetivo “pequena” explicita o que representam os cursos em comparação com o oceano a que ela se refere que é a Educação, a diversidade e desafios. Como implícito subentendido, temos no discurso, a ideia de que os cursos são necessários, mas, sua prática é ainda complexa, pois envolve vários saberes e pessoas que não estão preparadas ou não interagem para realizá-lo. Ainda deixa implícito, em seu discurso, a necessidade de formação e de aprofundamento; demonstra que os cursos dos quais participou não atenderam e não dão suporte para a sua atuação, a palavra “uma bussolazinha provisória”; indica que os cursos recebidos, em comparação à demanda da necessidade dessa cursista atendem muito pouco. A frase: “larga a gente à deriva”, indica falta de apoio ou suporte para dar continuidade ao trabalho. Entendemos, através desses excertos, que os professores formadores e organizadores precisam rever esses processos.

Para sabermos se as formações atendiam as necessidades locais de formação das professoras, partimos da seguinte pergunta para os PC? **Como você avalia a relação entre as formações e as necessidades locais dos professores?** Para a qual as respostas foram:

PC1: Eu acho assim, que todo curso é bem vindo, necessidade a gente tem, o que às vezes acontece é que a gente não tem um aluno só com aquela deficiência, então se eu for falar de deficiência visual, eu tenho aluno que não tem só deficiência visual, tem outros comprometimentos, que eu não consigo trabalhar com o material de deficiência visual e, não consigo trabalhar com os outros comprometimentos, quando se encaixa três deficiências numa só numa criança, fica muito difícil, muito mesmo! Você tenta uma coisa, tenta outra, mas, eu vejo que atenderam sim, muito bem! Lógico a gente sempre tem as dúvidas, a criança a gente estuda as deficiências, mas a gente não estuda a criança, aí é que mata! Porque ela tem outros problemas, mesmo que não tem outras deficiências, às vezes a gente não consegue atender aquela necessidade, cada autista é um autista, cada um tem um grau, cada um a gente tem que trabalhar de um jeito, uns aceitam outro não, o mesmo jeito as outras deficiências. Mesmo se eu soubesse aquele conteúdo, às vezes ela passava de uma forma diferenciada, tinha uma nova visão e aquilo às vezes abre a mente da gente, porque eu acho assim, de tanto a gente falar aquilo vai se abrindo, vai se ampliando é fundamental porque mesmo que eu não tenha aluno com aquele tipo de deficiência, eu consigo com aquele conteúdo que eu aprendi a usar com o outro de uma forma diferenciada, mas aquilo abre um leque de possibilidades.

Para Orlandi, “Na análise de discurso, há a noção que encapa o não dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não dizer necessário” (ORLANDI, 2012b, p. 82). Como os que encontramos a seguir:

PC1 “Mesmo se eu soubesse aquele conteúdo, às vezes ela passava de uma forma diferenciada, tinha uma nova visão e aquilo às vezes abre a mente, porque eu acho assim, de tanto a gente falar aquilo vai se abrindo, vai se ampliando”.

Considerando o lugar das cursistas, percebemos um não dito, de que os cursos oferecidos pela SEDUC não atendem as necessidades das cursistas e de que os cursos são ofertados sem fazer um levantamento prévio da necessidade de formações que requerem os professores para atuar na inclusão; fica subentendido que os cursos são os mesmos com uma roupagem nova, o que exige dos cursistas muita criatividade para pôr em prática no dia a dia. O que pode ser confirmado no discurso da PC2: **“eles trabalham muita teoria nesses cursos, teoria, teoria”**. Para PC3:

As formações eram bem artificiais, só que foi bastante interessante, que a partir do momento que eles me deram esse apoio de estar buscando eu comecei a pesquisar, fazer leitura e estudar um pouquinho mais na tentativa de compreender de que forma acontecia esse processo de ensino. Os cursos oferecidos me aguçaram a vontade de estudar de pesquisar até mesmo de fazer diagnóstico pra verificar de que forma esses alunos estão e como eles poderiam desenvolver no processo de Ensino aprendizagem e como poderíamos fazer a avaliação mais coerente dentro do ensino.

Nesses discursos, as professoras PC 2 e 3, se referem a “eles” o pronome “eles” retoma o sistema de ensino que, por sua vez, remete o leitor ao poder público representado pela SEDUC que realiza os cursos. Fica explícito nesses discursos a ausência de práticas por ficar só na teoria dificultando a execução desses pelos professores na escola. Essas professoras reivindicam cursos mais voltados para a prática, mas, revelam pontos positivos também, como o despertar de interesse em estudar mais sobre o assunto e interesse por trabalhar com essa clientela. Para essas professoras, a maior contribuição foi a de despertar interesse em estudar estas temáticas de Educação Especial. Entendemos que os cursos não têm a função só de despertar interesse, mas também de contribuir para o fazer pedagógico.

PC4: Os cursos eram destinados. Altas Habilidades, professores, tinha poucos professores, mais coordenação, orientação e algumas pessoas que já estavam começando a trabalhar com Altas Habilidades, S.P.E era específico para coordenação da escola.

Esta cursista não faz relação de sua resposta com a pergunta; responde de forma generalizada, faz uma pausa para reorganizar o pensamento, e parece se lembrar dos cursos

ofertados dos quais participou, descreve que tinha poucos professores participando e apresenta novamente o curso de Saúde e Prevenção Escolar (SPE) como um curso da Educação Especial, indicando que ela concebe esse curso como uma capacitação na área de inclusão. Com essa resposta, percebemos que essa cursista ainda tem uma ideia vaga sobre o que é Educação Especial.

PC5: Os cursos, já vinha uma relação de Porto Velho, e a gente era convidado a participar daquele curso específico, oferecido pela secretaria, não era o inverso, por exemplo: perguntar primeiro qual a necessidade depois ter o curso, o curso já vinha determinado e nós éramos obrigadas a participar. Os cursos foram pensados para professor atuando nas áreas específicas, me proporcionaram muito conhecimentos, atualização que em LIBRAS a gente sabe que está sempre precisando de atualização, por mudança de sinais de legislação, esses cursos contribuem nesse sentido em facilitar a atualização nos termos em deixar a gente mais ligada nos termos dessa área.

A cursista PC5, inicia seu discurso descrevendo que foi convidada a participar dos cursos pela secretaria, e que não tinha a opção de escolher qual curso participar; aparece a palavra “obrigada”, que deixa implícito, subentendido que essa professora não concorda como é feita a seleção para participar dos cursos e que gostaria de poder escolher e sugerir de quais cursos gostaria. Apesar de não concordar com essa forma em que é obrigada a participar, mas, reconhece que os cursos contribuem para a sua atuação.

Para a PC6, “os cursos, eles me deram toda a base que tenho, eu não tinha nada, não estudei na graduação, não fiz pós-graduação, eu não fiz mais nada, eu não tinha nada, **tudo** que eu tenho, **tudo** que eu tenho é desses cursos”. A PC6 tem uma concepção positiva em relação aos cursos em que participou; podemos inferir assim, a partir da palavra em que ela usa repetidas vezes, a palavra “tudo” advérbio de quantidade. Subentende-se que ela tem um bom conhecimento proporcionado pelos cursos, e que os cursos dos quais participou cumprem com a função de preparar os professores.

4.4 O que muda na atuação das professoras cursistas após os cursos

A fim de compreendermos como esses cursos contribuem para atuação das professoras, fizemos a pergunta às PCs. **O que os cursos lhes proporcionaram em termos de atuação considerando a inclusão escolar?** As respostas foram:

PC1: Os cursos dos quais participei, são a base total do meu trabalho, e o que eu falei a gente conhece sabe da necessidade e eles traziam, assim, uma experiência muito grande eles escolheram muito bem os palestrantes, que vieram. Me vejo

também como aluna, a gente torna-se um deles quando vamos pra lá, precisamos ter um foco, como eu tinha como eu sabia o que eu queria, mesmo se eu soubesse aquele conteúdo, às vezes ela passava de uma forma diferenciada, tinha uma nova visão, e aquilo às vezes abre a nossa mente, porque eu acho assim, de tanto falar aquilo vai se abrindo, vai se ampliando.

PC4: Os cursos foram bons, melhorou minha prática, eu pude perceber melhor as dificuldades desses alunos, não é muito que dá para trabalhar, eles ficam quatro horas em sala de aula, e o trabalho extraclasse são duas horas por semana, e são muitos alunos para serem atendidos, vejo que o tempo é pouco para tantos alunos, pela bagagem dos cursos que eu fiz.

Há um reconhecimento de que os cursos dão base ao trabalho e que mudam a prática dessas professoras; percebemos que as trocas de experiências têm sido ponto alto dos cursos, há também uma supervalorização dos professores Formadores que vinham de outros estados; essa valorização está acionada pela formação discursiva que, para Maingueneau (2006), é a formação social estabelecida através das relações sociais por posições políticas e ideológicas, determinando o que pode ou não ser dito; nesse caso, por ser um estado novo, longe dos grandes centros do Brasil, tem-se uma ideia de que os professores de fora do estado são melhores; assim, cria-se um discurso comum: se é de fora então é bom.

PC2: Atuação **a gente acaba aprendendo uma coisa e outra, por pior que seja o curso eu acho que você aprende com o depoimento dos colegas**, você aprende porque todo curso tem uma teoria sobre inclusão, **você ouve depoimento tudo isso contribui para sua prática**, eu aprendi a defender a inclusão, aprende um pouco da lei não muito bem aceita ainda pelas pessoas, tudo isso colabora.

Para a cursista PC2, os cursos não atendem às expectativas; podemos inferir isso através da frase “por pior que seja o curso eu acho que você aprende com o depoimento dos colegas”, elege as trocas de experiências com seus pares como contribuição de aprendizagem.

PC3: Atuação eu trabalho de forma coerente, com a participação dos pais, das famílias e principalmente com os professores, estudando sempre, debatendo sempre, as mesmas dificuldades que eles têm nas salas, eu sinto na sala de recurso, que é a adaptação curricular, a questão de adaptação de atividade isso traz uma união muito grande entre nós, pois estamos sempre estudando, sempre buscando. O atendimento é sempre feito em horário oposto, 50 minutinhos só, pois tem outros projetos na escola.

PC5: Nós trabalhamos com alunos, no caso agora, com todas as necessidades, surdez, cegueira, paralisia cerebral, deficiente intelectual, cadeirante, todas nós temos com exceção de altas habilidades nós temos todas essas pessoas com deficiências.

No discurso da PC 3, 4 e 5, há um silenciamento; essas cursistas não fazem uma relação de sua prática com os cursos recebidos, e sim descrevem a participação dos pais dos

professores da escola e as dificuldades e facilidades nesse processo. Com relação ao atendimento dos alunos em Sala de Recurso fica explícito um não-dito de que precisaria de mais tempo de atendimento “o atendimento é sempre feito em horário oposto 50 minutinhos só, pois, tem outros projetos na escola”.

4.5 Formação x prática

Entendemos que o foco central da formação continuada em Educação Especial é preparar os professores para o atendimento aos alunos com deficiência, garantindo a inclusão desses no sistema escolar, e para compreendermos como se dá esse processo pós-formação, fizemos a seguinte pergunta para os PCs? **Como é sua atuação nesta instituição em relação ao paradigma da inclusão escolar?** E obtivemos as seguintes respostas.

PC1: Eu faço atendimento clássico em horário contrário, tento trabalhar em parceria com o professor, fornecendo material, experiência, atividade e aquela conversa de colega mesmo, mas, é difícil porque as pessoas precisam entender o que é inclusão e que nem tudo é tão simples, mas, também nem tudo é tão difícil, às vezes a gente precisa, abrir fronteira dentro da escola, porque a sala é muito bem montada é uma sala muito bem equipada, mas, às vezes, ela não é usada dentro do correto, porque professor poderia ter mais acesso, ele poderia vir procurar por material, tirar dúvidas, às vezes a gente não tem como, a gente trabalha em horário diferenciado, o horário que eu estou com o aluno, às vezes é o horário que ela está fazendo o planejamento, então não consigo às vezes atender o professor no horário de planejamento ir lá perguntar, mas, eu acho assim, que a gente vai conquistando de pouquinho o caminho, esse ano, a gente conseguiu fazer um pouquinho da adaptação curricular, escrever o que a gente vai trabalhar com esse aluno, até onde eu quero se não conseguir esse ano, então pegar a adaptação e levar pro ano seguinte, então esse ano, depois de seis anos é que eu consegui fazer com que a escola entendesse esse trabalho, mas, olha trabalhar, eu trabalho mais fora da escola, do que dentro da minha escola, muito mais, é muito difícil!

PC2: Na verdade o meu trabalho é mais com aluno, sempre que preparo alguma coisa para os professores não é bem aceito, o curso de práticas pedagógicas que foi bom eu aprendi muitos jogos para professor trabalhar com alunos com deficiência, foi um desastre total por parte da escola.

PC4: Minha função, eu trabalho, com os alunos em horário oposto, procurando identificar qual habilidade que cada aluno tem, porque muitos têm dificuldade, à maioria tem dificuldade nas áreas exatas, dificuldade em matemática, procurando tirar dificuldade não de conteúdo, mas, mostrando habilidades, por exemplo, tem alunos que não conseguem realizar adição, subtração, não conseguem fazer cálculo, mas quando dá uma calculadora eles se desenvolvem muito bem, então é mostrar formas de manejo diferentes recursos para que eles aprendam melhor, também na área da leitura é muito importante, eles chegam com muita defasagem na leitura, não é um reforço, mas com diferentes textos, algo que eles gostam muito é leitura e pesquisa na internet.

PC5: A gente atua no sentido de ajudar, para facilitar o processo de aprendizagem deles na sala de aula regular, um trabalho de apoio mesmo!

Entendemos que as formações têm a função de subsidiar as práticas dos professores, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação. Nesse sentido, buscamos aqui visualizar essa contribuição na atuação dessas professoras e percebemos que elas já incorporam para si a responsabilidade dessa proposta. Na questão de atendimento ao aluno, percebemos que apareceu o termo: PC1 “Eu faço atendimento clássico em horário contrário”. Clássico, como algo já edificado, tradicional, estabelecido no sistema. A PC 4 procura trabalhar “ vendo qual habilidade de cada aluno, procurando tirar dificuldade não de conteúdo”; a PC5 diz: “A gente atua no sentido de ajudar para facilitar o processo de aprendizagem deles na sala de aula regular”.

De modo geral, todos os discursos demonstram que os alunos público-alvo dessa formação estão recebendo o atendimento de acordo com a formação recebida por essas professoras; por outro lado é recorrente nos discursos a queixa em relação ao trabalho com os demais professores das escolas; aparecem como um não-dito de que não estão conseguindo repassar os cursos, entendemos que essa dificuldade que os professores têm de participar dos cursos e mesmo de trabalhar com alunos deficientes, seja devido ao fato que historicamente, os alunos com deficiência eram de responsabilidade das instituições especializadas e não do Ensino Regular como discutido por Barroco (2011) e Vygotsky (1997). E que somente com a Declaração de Salamanca em 1994 (BUENO, 1999), é que teve início o processo de Inclusão nas escolas regulares, e há quase duas décadas da declaração de Salamanca, encontramos dificuldades para efetivar a inclusão escolar dessa clientela, encontrando resistência no processo de formação dos professores para atender alunos com deficiência.

O que acaba confirmando que o profissional que participa dos cursos oferecidos pela SEDUC é o único responsável por essa clientela dentro da escola, e que não tem conseguido atuar em conjunto com os demais profissionais dentro das escolas conforme estabelece a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das

estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as professoras têm consciência que não estão correspondendo ao esperado pela comunidade escolar como demonstram nas falas a seguir:

PC n.1 “Às vezes, a gente precisa abrir fronteira dentro da escola”. Na paráfrase, mantém-se o dizível, a memória; na polissemia, inaugura-se o novo, (ORLANDI, 2012b, p. 36) “Todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”. A palavra “fronteira”, com caráter polissêmico, deixa claros os limites demarcados nos espaços escolares, o de que cada profissional está em um território, demonstra a dificuldade de socialização dos saberes e de compartilhar as dificuldades e transpor esses obstáculos; a fronteira aqui significa um isolamento desse profissional. Para PC2 “Sempre que preparo alguma coisa para os professores não é bem aceito”.

Esses discursos confirmam a dificuldade dessas professoras em realizar o trabalho e em envolver os demais profissionais na questão da inclusão desses alunos dentro das escolas.

4.6 Percepção das professoras cursistas sobre a atuação

Na intenção de saber como essas professoras percebem sua atuação nas escolas em relação ao que já receberam de formação, fizemos a seguinte pergunta:

Que avaliação você tem do seu próprio trabalho considerando sua atuação no processo de inclusão escolar e a formação recebida?

PC1: Eu acho que eu ainda tenho muitas falhas, e às vezes é o que eu falei, eu não consigo registrar o meu trabalho, sou meio avessa a foto não registro o material que eu faço, tenho sim material de aluno, relatório, mas, eu acho que ficaria muito melhor se conseguisse fazer registro de vídeo, de imagens, ajudaria você repensar um pouquinho, e assim, como é um trabalho meio que solitário, só eu, só dentro da sala; eu tenho as monitoras, mas, quando a gente vai trocar experiência as experiências delas são outras é menor, então eu fico muito sozinha, e acho que assim estou meio que incomodando algumas pessoas, eu precisaria ter essa troca maior, eu sei que tenho falhas, precisaria que a coordenação pedagógica entrasse também e falasse, você está falhando nisso e nisso, porque a gente sabe onde a gente falha, então às vezes você fica ali patinando, eu acho que se tivessem um acompanhamento melhor por parte da coordenação, com professor e com a sala de recurso, o trabalho poderia estar muito melhor; trabalhar com projeto também, a gente trabalha muito pouco.

A PC1 indica em seu discurso que não está conseguindo trabalhar dentro do esperado por ela e pela comunidade escolar “Eu acho que eu ainda tenho muitas falhas”; entendemos que significa que poderia ser melhor e considera que se conseguisse filmar as atividades, poderia ter uma reflexão melhor de suas atividades para poder melhorar; revela a falta de interação com os demais professores dentro da escola; não existe diálogos para reflexão e ela elege as filmagens como um auxílio, para essa reflexão por falta de um apoio dentro da escola, e segue denunciando como se sente no seu fazer pedagógico na Sala de Recurso ao dizer: “como é um trabalho meio que solitário só eu, só dentro da sala”, subentende-se que é a única responsável pelo processo de inclusão na escola, “eu sei que tenho falhas, precisaria que a coordenação pedagógica entrasse também e falasse, você esta falhando nisso e nisso, porque a gente sabe onde a gente falha” revela um não dito, de que mesmo reconhecendo que tem falhas, ou que não está trabalhando de modo correto, não é cobrada por ninguém dentro da escola e que, para a equipe da escola, não importa como esse processo está acontecendo, se os alunos estão tendo avanço, se estão sendo atendidos nas suas necessidades, ou se a professora está fazendo um excelente trabalho. Entendemos que as professoras que participam dos cursos voltam para a sua realidade escolar e ficam isoladas dentro das escolas, ninguém quer saber o que ela aprendeu, ninguém quer se envolver nesse processo.

É necessário que haja, de fato, uma parceria com outras instituições, escolas e a coordenadoria de ensino, bem como, toda equipe escolar para que todos se comprometam com o processo de inclusão dessa clientela, por meio de um trabalho coletivo como defende Vicentin (2007) a falta de envolvimento de todos os responsáveis pelo ensino e de ações construídas coletivamente, podem dificultar o processo de ensino prejudicando o desenvolvimento das funções psicológicas dessa clientela. Pois, de acordo com Vygotsky (1995) *apud* Facci (2007), essas funções são construídas no coletivo através de ações mediatizadas da atividade humana, bem como, o aprendizado é considerado por ele como aspecto necessário e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológica superiores.

PC3: Avaliação do trabalho, meu trabalho em si como profissional é o grupo da escola quem fez, através de uma ficha técnica pedagógica, de atendimento, reuniões com os pais, semana pedagógica eles colocam vários pontos positivos, os cursos que fiz me ajudaram muito mesmo! Essa oferta que a SEDUC deu, ajudou bastante, pelo menos aguçou a vontade de aprender.

A PC3 não quis falar de si sobre a avaliação do trabalho; mas, falar da avaliação em que o grupo de colegas de trabalho fez a respeito de sua atuação, quanto à relação com os cursos recebidos coloca que a contribuição foi a de aguçar a vontade de aprender a respeito

dessa temática que é a inclusão de alunos com deficiência “Essa oferta que a SEDUC deu, ajudou bastante, pelo menos aguçou a vontade de aprender”. Considerando que a cursista fala para alguém que representa uma instituição, ela tem a necessidade de confirmar a efetividade dos cursos, mas, deixa escapar um não dito “pelo menos aguçou a vontade de aprender”. O “pelo menos” quer dizer que não era o que esperava de contribuição dos cursos e que teve que buscar por conta própria a sua formação. A PC4 assinala que, em relação aos cursos recebidos e a sua atuação, **tenho muito que aprender ainda, eu estou caminhando, eu sinto que estou aprendendo cada dia.**

Essa cursista demonstra insegurança diante da clientela a ser atendida e os cursos recebidos “tenho muito que aprender ainda”; há um não dito de que os cursos em que participou não são suficientes para preparar para atuação.

PC5: Dentro das possibilidades, das capacidades da gente a gente faz o possível, eu diria até que além do possível, porque as condições são poucas, principalmente materiais, as condições materiais são muito poucas, a gente trabalha com o mínimo, se tivesse mais condições materiais, facilitaria muito o trabalho da gente, a gente trabalha com o mínimo e, dentro desse mínimo, a gente procura fazer o máximo.

A PC5 fala de si na terceira pessoa, usando o termo a “*gente*”, está falando das condições das colegas em que estão na mesma situação; não-dito de que usa de criatividade para pôr em prática os conhecimentos adquiridos, com a clientela diferente da do curso recebido, superando as falhas da formação, e uma crítica ao sistema: a de que faz uma capacitação para o profissional, mas, não dá condições de trabalho - uma delas é a falta de material.

PC6: Avaliação do próprio trabalho? Eu me sinto uma guerreira, eu vou à luta! mas, isso é uma característica minha sem modéstia, covo, busco, vou no departamento peço licença é sucata vamos arrumar, não tem eu busco, vamos construir, tem dinheiro bem, não tem eu vou atrás, eu sou muito prática se eu acredito na coisa, vou atrás de doação a coisa acontece, quando tenho uma coisa para fazer eu consigo fazer, eu fiz uma capacitação gostei eu estou dando tudo de mim, eu vou atrás, eu sonho que estou trabalhando acredito que vale apenas investir sonho que estou montando as coisas, sonho que estou trabalhando, isso da credibilidade também as pessoas veem isso que tem alguém trabalhando.

A cursista PC6 fala de seu empenho para realizar os programas para os quais recebeu formação, “eu me sinto uma **guerreira**, eu vou à **luta**” as palavras “guerreira e luta” deixam implícito a batalha que tem que travar, para colocar em prática os cursos recebidos e sensibilizar os colegas de trabalho; ao falar do esforço que tem para realizar os programas, fala da solidão desses professores e dos desafios que enfrentam, que não são só de atuação,

mas também o de ficar tentando provar para os próprios colegas que os mesmos funcionam, de que os programas dão certo e trazem benefício para os alunos incluídos.

E através do discurso a seguir: “cavo, busco, vou ao departamento peço licença é sucata vamos arrumar, não tem eu busco, vamos construir, tem dinheiro bem, não tem eu vou atrás” podemos compreender que essa cursista está falando da falta de estrutura para realizar o trabalho e que tem que ir atrás de cada recurso necessário.

Através desses dados, podemos analisar que a inclusão escolar não tem sido assumida por todos os atores escolares como discutido por Vicentin (2007) considerando que todos têm uma função importante para que este processo ocorra promovendo a escolarização do aluno com deficiência em parceria com seus pares sem deficiência.

Para conhecermos como esse professor atua diante dessa clientela, e como as formações recebidas têm contribuído para a prática pedagógica, fizemos a pergunta às PCs: **Que dificuldades e/ou facilidades vocês encontram ao atuar na perspectiva da educação inclusiva?** Dentre as respostas

PC1: A maior facilidade em trabalhar é porque eu gosto do que faço. A maior dificuldade é trabalhar com adulto, com criança não é difícil. Com o adulto é preciso quebrar as barreiras e levá-los acreditar que ele tem condições de trabalhar com aquela criança, que ele está preparado, porque na internet, há pessoas tão bondosas, porque eu tenho um trabalho, eu não consigo postar na internet, fazer fotos registrar isso, colocar na internet, para que as outras pessoas vejam e copiem o que foi postado, mas, eu vejo vou lá e busco delas, isso é consigo introduzir na minha prática, então o professor poderia ver isso também, a prática do outro e tentar copiar do jeito que é necessário a ele, e às vezes falta esse acreditar nele, acreditar que ele consegue trabalhar com aquela criança, mesmo que ele não tenha feito um curso, mas, existem condições. Acho que essa é a maior barreira; ele acreditar que tem condições, acreditar que aquele aluno também tem condições de aprender.

Essa cursista demonstra envolvimento subjetivo com o trabalho que realiza com alunos com deficiência, usando o verbo “gostar” e apresenta as dificuldades “a maior dificuldade é trabalhar com adulto” compreendemos que “adulto” são todos os profissionais dentro da escola, ou falando que as pessoas precisam entender o que é inclusão; há um não dito nesse discurso de que não consegue repassar os cursos, e que os professores ainda não concebem a inclusão das pessoas com deficiência como um processo em que todos são responsáveis, e que essa profissional se vê sozinha nesse trabalho dentro da escola; percebemos, novamente, “a solidão” das professoras que estão atuando com os alunos deficientes.

PC5: A maior dificuldade na minha atuação é a falta de compreensão da maioria das pessoas no sentido que eles são capazes, acho que é o foco principal, os professores,

os funcionários, as pessoas que estão lidando com os alunos, se acreditassem que eles são capazes, isso seria fundamental. Muitas vezes as pessoas não acreditam que são capazes. Dentro das possibilidades, da capacidade da gente, fazemos o possível, eu diria até que além do possível.

No discurso da PC5, percebemos situação semelhante ao do discurso da PC1; a equipe de professores e outros profissionais da escola desconhecem as possibilidades de aprendizagem dessa clientela e ainda há um não dito de que não tem conseguido sensibilizar os colegas de trabalho; portanto, ficam sendo as únicas responsáveis pela aprendizagem dos alunos com deficiências dentro da escola. Para PC2 “Sempre que preparo alguma coisa para os professores não é bem aceito”.

Mais uma vez, percebemos a solidão das professoras que participam dos cursos. Solidão essa, percebida através da dificuldade de repasse dos cursos para os demais professores, esse “não é bem aceita”, é entendido aqui como: não quero participar para depois não ser cobrado, ou seja, ter o compromisso do trabalho dentro das diretrizes da Educação Inclusiva, o que remete à solidão das professoras que vão para os cursos e ficam sobrecarregadas como as únicas responsáveis por essa clientela dentro da escola, essa prática é o oposto da concepção de Vicentin (2007) que considera de suma importância o envolvimento de todos os profissionais da escola, para o bom desenvolvimento dos programas, para uma melhor inserção dos alunos com deficiências e a escolarização desses.

Dificuldades também percebida na relação com as famílias como no discurso da PC3, “A minha maior dificuldade é fazer os pais participarem da educação do filho empenhar-se junto à escola”.

Através desse discurso, entendemos que a professora indica que a escola tem se empenhado para fazer o seu trabalho no processo de ensino dessa clientela, e a frase “empenhar junto com a escola” indica que os pais ainda não acreditam na capacidade de seus filhos e no processo de inclusão; “empenhar-se” significa aqui participar, acreditar, estimular, levar para os serviços oferecidos como a Sala de Recurso, acreditar na possibilidade de uma escolarização de seu filho; são famílias que já vêm de um processo de segregação social, que não acreditam na educação das pessoas com deficiências, por terem sido por muito tempo alunos de escolas especiais, segregadas, que necessitam passar por um processo de aceitação para contribuir com a escola, incentivando seus filhos e participando da vida escolar destes.

PC4: A minha maior dificuldade é o total de alunos em sala de aula, vários professores questionam, eu gosto, porque mostra que os estão interessados em atender os alunos; na sala de aula com 35 alunos e dois três com dificuldade maior precisando de um tempo maior para atuação do professor, não há condição, quando

o professor começa a trabalhar, bate o sino o professor troca de sala, quando chega à outra sala tem outros alunos com as mesmas dificuldades, aí, os professores não têm como trabalhar diferenciado com esses alunos, e assim os alunos vão passando com uma grande defasagem, mesmo quando tem professor que se interessa leva alguma coisa diferente, mesmo assim não conseguem atingir o objetivo principal que é aprendizagem dos alunos.

A professora PC4 “A minha **maior** dificuldade é o total de alunos em sala de aula, o que deixa implícito subentendido que tem outros problemas, mas, que fica impossível a aplicabilidade dos cursos na escola”. Trinta e cinco alunos ou mais em uma sala é o problema explícito no discurso da professora. Fica também implícito subentendido no discurso da PC4 que, para melhor atendimento educacional para os alunos, as salas de aulas devem ter menos alunos. O que é consenso entre educadores do ensino básico: salas superlotadas dificultam um ensino de qualidade.

Os alunos “ditos normais” também demandam atenção em outros aspectos como desinteresse, autoestima baixa, violência, condições socioeconômicas; os quais interferem no processo ensino/aprendizagem, sendo necessário que o professor conduza da melhor forma para que haja aprendizagem. Com mais de 35 alunos, cada um com suas peculiaridades nem sempre homogêneas, mais os alunos com deficiência, de acordo com a PC4, é inviável um atendimento de inclusão real. Por isso, ela conclui “mesmo quando tem professor que se interessa leva **alguma coisa diferente**, mesmo assim, não conseguem atingir o objetivo principal que é a aprendizagem dos alunos”.

PC6: Eu trabalho na contra mão, sinto o preconceito dos próprios colegas que são da Educação Inclusiva. O mundo foi feito para os fortes, bons, bonitos perfeitos. O mundo não foi feito para esses o mundo foi feito para os medianos, não para esses, esquecem que têm uma parcela que são bons, fortes e inteligentes que não são entendidos, são excluídos por que eles querem mais eles exigem mais eles tornam-se chatos, então são excluídos, além dos colegas da inclusão me excluírem, ainda tem todos os colegas que não são da inclusão que me excluem dizendo: um trabalho feito para meninos que são bons! Sendo que temos muitos alunos que tem problemas, precisamos atacar os problemas, eles acham que é um desperdício de talento, de espaço, porque está doando para uma clientela que já são privilegiados por natureza.

O discurso da PC6 demonstra que ela, além de sentir a exclusão da equipe escolar como as demais cursistas, ainda sente a exclusão das próprias colegas que são professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE), “Eu trabalho na contra mão, sinto o preconceito dos próprios colegas que são da Educação Inclusiva”; esse excerto deixa implícito subentendido que o fato de as colegas do AEE não compreender o seu trabalho demonstra o quanto o processo de Inclusão é complexo. Pois, com base nesse discurso a maioria dos

professores das escolas ainda não entende o processo de inclusão, não conhecem o seu funcionamento, e ainda mais preocupante é que ela diz que as colegas que são do atendimento especializado também desconhecem o público-alvo da Educação Inclusiva; a partir desses dados, percebemos que, pelo fato de não conseguirem sensibilizar os colegas de trabalho, ou repassar os cursos a esses, seja pelo preconceito ou rejeição, essas professoras ficam sobrecarregadas e têm dificuldade na sua atuação. Bem como boa parte dos profissionais tem tido uma preocupação maior com as deficiências, deixando de lado as pessoas com altas habilidades que também são público-alvo da Educação Especial conforme Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (grifos nosso).

As pessoas com Altas Habilidades também necessitam de atendimento diferenciado e requerem atenção de todos os professores no processo de ensino; e um não dito na fala de PC6, sobre o fato de que as professoras do AEE não compreenderam o trabalho realizado com os alunos que têm altas habilidades indica que essas, apesar de terem passado por cursos de formação e serem do AEE, ainda não conhecem qual é a clientela público-alvo da Educação Especial, conforme orientações da Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001, descrita acima. O que aumenta o sentimento de preconceito e solidão sentido por essa cursista.

5 Percepções das professoras formadoras/organizadoras sobre as formações ofertadas:

As percepções das professoras formadoras são importantes para nos iluminar na compreensão dos discursos das professoras cursistas. Assim, como fizemos questionamento às professoras cursistas, na intenção de conhecer como elas acessaram aos cursos, como foram convidadas; também fizemos a mesma pergunta às professoras formadoras, para compreendermos como foram ofertadas as vagas dos cursos. **PF A quem se destinaram as formações continuada em educação inclusiva?** E as respostas foram:

PF1: Nós sempre demos prioridade das vagas para o professor, para não deixar as vagas sem ser preenchidas, pedíamos que as escolas mandassem outro técnico, mas, sempre a prioridade era o professor.

PF2: Os cursos eram destinados. Na maioria dos cursos o público-alvo eram os professores do ensino regular e professor de Sala de Recurso, teve dois ou três para os coordenadores do Ensino Especial.

PF3: Mais de vinte cursos foram ofertados nesse tempo, e sempre destinado ao professor que atua com os alunos deficientes; como: intérprete e bilíngue, quando há possibilidade a gente abre vagas para outros profissionais, mas, sempre o público-alvo são os professores que atuam com esses alunos.

PF4: Foi realizado dois cursos na capital em 2007, o primeiro curso foi destinado a professores multiplicadores de cada escola, com noções básicas de educação Inclusiva, o segundo curso, foram esses mesmo multiplicadores que deram continuidade em formação para identificação e atendimento dos alunos deficientes.

Nos discursos das professoras formadoras, percebemos a preocupação em trazer para os cursos ofertados, os professores que estavam atuando com alunos deficientes. Esses excertos nos levam a entender que nem sempre foi possível ofertar os cursos a quem realmente precisava, e tiveram que oferecer as vagas excedentes para outros segmentos como no discurso da PF1: **“Nós sempre demos prioridade das vagas para o professor, para não deixar as vagas sem ser preenchidas, pedíamos que as escolas mandassem outro técnico”**. PF2: “na maioria dos cursos, o público alvo eram professores do ensino regular e professor de Sala de Recurso” em que as palavras **prioridade público-alvo**, a palavra “não” mostra outra voz no interior do texto que nega a afirmação anterior e revelam um silenciamento dessas profissionais que, ao dizerem prioridade, estão, de fato, dizendo que nem sempre o que era programado pela equipe de professoras formadoras, saía como esperado e desejado por elas, ou seja, que as vagas dos cursos ofertados pela SEDUC, não atingiram a clientela desejada. “o silenciamento (política do silêncio) que é a prática de processos de significação pelos quais ao dizer algo apagamos outros sentidos possíveis mas indesejáveis em uma situação discursiva

dada” (ORLANDI, 2008, p. 40). A dimensão política do silenciamento é entendida pela autora, não como uma maneira de calar, de não dizer, mas, o de dizer certos sentidos para não permitir dizer outros, aqui silenciados, pela constituição histórica e política da atuação dessas profissionais. As respostas das formadoras PF3 e PF4 para a mesma pergunta são diferentes das respostas das formadoras PF1 e PF2, e sempre destinados aos professores que atuam com os alunos, **intérprete e bilíngue**. O primeiro curso foi **destinado a multiplicadores** o segundo curso foram esses mesmos **multiplicadores**. Esses discursos destoam dos das formadoras PF1 e PF2, elas não silenciam ao irem direto: os cursos eram oferecidos para profissionais como os intérpretes e multiplicadores. Estes são, na maioria das vezes, as professoras do AEE.

Na intenção de compreender as percepções que as Professoras Formadoras e Organizadoras têm das formações ofertadas pela Subgerência de Educação Especial da SEDUC, fizemos a seguinte pergunta às professoras Formadoras: **Quais as dificuldades encontradas pela SEDUC na realização das formações continuadas?**

PF1: Hoje existe uma dificuldade, porque estando na CRE, sabemos que a CRE não tem recurso, mas, enquanto gerência a gente sabia das questões dos trâmites, é bem complicado, quando era seminário, se a gente não sáísse com os documentos debaixo do braço as coisas não aconteciam. A dificuldade é o trâmite dos processos, liberação das verbas e a logística de liberação dos professores para participarem dos cursos, a questão de logística mesmo, desses professores estarem aqui, realmente!

PF2: Uma dificuldade que a gente encontrou em todos os cursos, foi uma de ordem mais administrativa, de preparar os processos para que os cursos acontecessem então muitas vezes a morosidade do sistema, os processos que voltavam, isso atrapalhava muito. Contatar ministrante também, geralmente de fora do estado, era uma dificuldade, isso é dificuldade para que o curso acontecesse. Agora no curso acontecendo a gente tinha uma dificuldade, captar professores para participar, porque muitos diziam assim: não quero me capacitar porque se eu me capacitar vou ter que atender o aluno com deficiência, então uma resistência do professor em ter contato com a informação e com a formação.

PF4: Esses cursos envolveram trazer profissionais de outro estado. As dificuldades em relação aos cursos foram trazer profissionais de outros estados para dar a capacitação, com um grande entrave, as dificuldades burocráticas. E depois os nossos cursos sempre tiveram uma continuidade essa continuidade que houve certa dificuldade, teve dificuldades como: alguns profissionais mudaram de escola ou as escolas não aderiram ao processo, a dificuldade foi de dar continuidade do processo. Dar continuidade ao processo essa foi a maior dificuldade, dar continuidade o objetivo de o curso chegar até ao aluno.

Com relação às dificuldades na realização dos cursos, as Formadoras relatam a de ordem administrativa - de preparar os cursos, as dificuldades em aprovar os processos e trazer os profissionais de fora do estado, como no discurso da PF2 “contatar ministrante também, geralmente de fora do estado era uma dificuldade”, denunciam a visão que têm sobre os

formadores de fora, concordando com as formações imaginárias vislumbradas nos discursos das professoras cursistas, como detentores do conhecimento. Ainda a PF2; encontramos a frase “**captar**” nos discursos dos professores cursistas; por si só, a palavra captar já denuncia a dificuldade dessas profissionais em trazer os PCs para realizar os cursos num estado com 51 municípios, contatar cada um desses professores cursistas para participar não era uma tarefa fácil e ainda havia a resistência em fazer os cursos por se comprometerem com a causa, como nesse discurso da formadora “ muitos diziam assim: não quero me capacitar porque se eu me capacitar vou ter que atender o aluno com deficiência” é uma resistência permeada pelo discurso da sociedade que, por muito tempo, excluiu essa clientela que teve sua educação a cargo das instituições especializadas; entendemos que é uma resistência à formação.

A mesma resistência foi encontrada nas escolas pelas professoras cursistas, em relação ao repasse e sensibilização, o que tem provocado o sentimento de solidão. Essa preocupação da PF4 vai ao encontro dos discursos da PF 1e 2 se há uma resistência em fazer os cursos, dar continuidade e fazer o repasse para os outros profissionais da escola para que esses conhecimentos cheguem até o aluno, percebemos um não-dito de que as PFs têm consciência de que os cursos, da forma que estão organizados, não estão abrangendo os alunos.

PF3: Dificuldades na realização dos cursos é justamente a questão da rotatividade de professores, porque como é formação de língua eu preciso daquele professor que fez LIBRAS I e II, que ele vá dando continuidade aos cursos, acontece que essa pessoa entra, faz um, dois cursos, e não se identifica e assim eu tenho que recomeçar com outro professor que se diz interessado, então nessa rotatividade eu levo cinco, ou mais de cinco anos para formação com determinado grupo de professor. Para formar um intérprete eu levo cinco anos ou mais, com aquela pessoa interessada que tenha habilidade, aí eu conto também com a desistência, com a mudança, a mudança de lotação, esses são os entraves.

A PF3 compartilha das mesmas dificuldades da PF4, dentre as quais, a rotatividade dos profissionais que participavam dos cursos, causada por mudança de lotação, desistência etc.; mais grave ainda quando um curso requer muito tempo para preparar esse profissional como é o caso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS; nesse caso, a rotatividade é um grande entrave. Essas dificuldades só confirmam os dados da pesquisa de Davis (2012) como as resistências às mudanças propostas nas ações formativas, bem como “[...] as políticas de formação e remoção de docentes, as de licenças prêmio e maternidade, bem como os afastamento” (DAVIS *et al*, 2012.p.73).

5.1 Que papel cumpre a formação continuada na percepção das professoras formadoras

Na intenção de compreender como as formadoras percebem a relação entre as formações ofertadas e a atuação das professoras cursistas, fizemos o seguinte questionamento:

Em sua opinião, quais funções a formação continuada em Educação Inclusiva oferecida pela SEDUC aos professores, tem cumprido com relação ao processo de inclusão nas escolas do ensino regular e em que teoria se fundamentam os cursos em formação continuada em Educação Inclusiva oferecidos pela SEDUC?

PF1: Eu acho que o professor se sente mais seguro no que diz respeito à formação continuada em inclusão, o que a gente percebe que o professor que começa a fazer os primeiros cursos com a gente, uma certa insegurança, ele não acredita realmente na questão da inclusão, e com os outros cursos quando ele já está no segundo, terceiro e quarto curso com a gente, já sentem uma segurança maior, se não tem o aluno de estar recebendo, ou se já tem aluno, uma segurança maior em saber que pode contribuir com esse aluno. O enfoque dos cursos é a questão da inclusão, mostrar que a inclusão não é um sonho, que pode acontecer, pelo menos dentro da área da deficiência visual, a gente sabe que acontece e já temos demonstração de sucesso! Eu não posso falar com propriedade das outras deficiências, mas em relação à deficiência visual a inclusão realmente é um sucesso!

No discurso da PF1, percebemos que os cursos ainda estão na base da sensibilização, quando aparece a palavra “Segurança” fica explícito no discurso que quando esses cursistas já estão no segundo, terceiro ou quarto encontro é que começam a ter segurança e acreditar na inclusão; há também um não dito na frase a seguir “mostrar que a inclusão não é um **sonho**”; com essa frase, a PF1 indica que as professoras cursistas e outros professores não acreditam no processo de inclusão e que é preciso um esforço por parte das formadoras para transformar esse sonho em realidade para os professores. Assim, PF 2 se expressa:

PF2: Eu penso assim, que seria dar suporte para esse professor, subsidiar sua prática pedagógica trazendo mais próximo da realidade, porém, eu vejo que esse objetivo não foi alcançado na maioria dos nossos cursos, porque ficou muito no nível teórico, de certa forma distante da realidade de muitos professores, por ser ministrado por professores de outras regiões que vinham de outra realidade, eu sempre identifiquei essa realidade o professor vinha para o curso tinha contato com essa informação, mas, que não encontrava no município dele, e então acho que isso atrapalhava ele colocar em prática mesmo o que ele tinha estudado.

O discurso da PF2, indica que a proposta dos cursos, que é dar suporte e apoio aos professores, não tem acontecido; percebemos isso através da palavra “seria”; quer dizer que não é, não acontece como pensado pela equipe de formadores; essa professora formadora tem

uma visão crítica do sistema em que está inserida, reconhece que os cursos ficaram muito ao nível teórico, longe da realidade das professoras cursistas. “eu vejo que esse objetivo não foi alcançado na maioria dos nossos cursos, porque **ficou muito no nível teórico**” o que confirma as professoras **PC2 e PC3**, PC2 “**eles trabalham muita teoria nesses cursos, teoria, teoria**”, PC3 “**As formações eram bem artificiais**”. A afirmação de que há muita teoria, bem artificial, deixa implícito subentendido que realmente os cursos não atenderam as necessidades dessas cursistas. O fato de as cursistas relatarem que os cursos ainda estão a nível teórico e superficial, confirma o que Góes (2004) diz que é comum alguns educadores pensarem, que o processo de inclusão escolar é apenas para socializar o aluno com deficiência. Entendemos que as queixas dessas professoras são pertinentes, pois, os alunos com deficiências precisam se beneficiar do processo de ensino ofertado na escola a todos.

PF3: Eu acredito que sim, que as formações influenciam as concepções desses professores, a prova disso é como esses alunos estão hoje nas escolas, eu considero, assim, até mesmo a fala dos professores em termos de língua portuguesa, de outras matérias, de compreensão de LIBRAS através de intérpretes é uma geração que já tem um conhecimento bem melhor, conversa fluentemente em LIBRAS eles têm realmente lido, têm avançado, eu acredito que isso é reflexo dos cursos.

A PF3 discorda do discurso da PF2; ela acredita que os cursos têm modificado as práticas dos professores cursistas e que os alunos, principalmente os surdos, têm tido um avanço na aprendizagem, “é uma geração que já tem um conhecimento bem melhor conversa fluentemente em LIBRAS eles tem realmente lido”.

PF4: Temos identificado que os profissionais que vestiram a camisa desde o início e tiveram o apoio da escola para desenvolver o trabalho, estão dando frutos, a oficina de robótica foi implantada pelo NAAHAS e foi deixada de lado aqui na capital, depois foi expandida para o interior, esse trabalho está dando fruto sim. Eu acho que o professor se sente mais seguro no que diz respeito à formação continuada em inclusão, o que a gente sente que o professor que começa a fazer os primeiros cursos com a gente, tem certa insegurança, ele não acredita realmente na questão da inclusão, e com os outros cursos quando ele já está no segundo ou terceiro, quarto curso já sente uma segurança maior, se não tem o aluno de estar recebendo ou se já tem aluno, uma segurança maior em saber que pode contribuir com esse aluno. Os cursos eram fundamentados na teoria dos três anéis de Ranzulle, e baseados no processo de identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades.

No discurso dessa formadora, ao conceber que são as próprias cursistas responsáveis pela efetividade e, conseqüentemente, pelo sucesso dos cursos, percebemos um não dito que indica que a formadora não acredita que os cursos, sem o esforço das cursistas e sem apoio da gestão escolar, produzem efetividade, o que confirma esse discurso, “naqueles que vestiram a camisa que tiveram o apoio dos diretores esses conseguiram”, se contradiz que as cursistas

estão colocando em prática, mas, revela que o curso de robótica foi deixado de lado em Porto Velho, e acredita que no interior do estado esteja funcionando.

Faltam instrumentos de avaliação e acompanhamento dos resultados dos cursos, por parte das organizadoras, o que confirma a PF1, que percebe que as professoras cursistas, vêm para os primeiros cursos com muita insegurança e que, com o passar do tempo e com as participações em vários cursos esse quadro tem mudado, sentem-se seguras quanto ao processo de inclusão, há um entendimento que o esforço próprio é que define a prática dos professores.

Na questão de falta de instrumentos para avaliação e acompanhamento das formações não é uma questão regional, pois, Davis et al, também encontraram situação parecida como:

O acompanhamento e a avaliação da formação continuada de professores são pontos a serem mais bem planejados pelas SEs visitadas. Por vezes, o acompanhamento do processo de formação docente é confundido com o acompanhamento das escolas. A avaliação dos docentes que participam das ações formativas é questão difícil de ser implementada, dada a falta de instrumentos voltados para esse fim (DAVIS *et al*, 2012.p.73).

Os autores fazem um alerta diante da situação encontrada na pesquisa, de que as instituições precisam criar instrumentos para acompanhar as formações, assim, ajudará nortear as questões referentes a futuras formações, de forma que atenda um conjunto de interesses e propósitos da educação e dos professores.

5.2 Avaliação das professoras formadoras sobre os cursos ofertados

Para conhecer como as professoras formadoras avaliam as formações ofertadas, pedimos para responderem a questão **PF: Dentre essas formações qual você considera que foi mais significativa e por quê?**

PF1: Uns dos cursos que a gente ministra todo ano é o curso de baixa visão, eu acredito o seguinte que como o público dentro da deficiência visual 90% são de baixa visão, tem muitos casos que no passado foi entendido como deficiência Intelectual então a gente tenta desmistificar isso e dar uma atenção maior por isso.

A PF1 considera o mais significativo justamente um curso que tem uma clientela maior nas escolas, “Uns dos cursos que a gente ministra todo ano é o curso de baixa visão eu

acredito que como o público dentro da deficiência visual 90% são de baixa visão”; esse discurso confirma o que as professoras cursistas têm questionado, que a SEDUC deveria oferecer os cursos de acordo com as necessidades dos professores, conforme o discurso da PC5 “ Os cursos, já vinha uma relação de Porto Velho, e a gente era convidado a participar daquele curso específico, oferecido pela secretaria, não era o inverso, por exemplo, perguntar primeiro qual a necessidade depois ter o curso” a PC2 deixa explícita a mesma situação a que é submetida. De que não tem escolhas quanto a sua formação e necessidades PC2 “ Eu acho assim, tinha que fazer um levantamento para ver a necessidade da escola, no momento, por exemplo, eu fiz curso de Braille e libras foi bom pro meu conhecimento só que eu não tenho aluno no momento não tinha necessidade” encontramos também essa confirmação no discurso da (PC 3) “ SEDUC que me orientou e **pediu** para que eu fizesse a inscrição em 2010, fiz LIBRAS.” Através da palavra pediu, fica subentendido que não foi convite, e sim, um pedido a participar, o que deixa a PC sem escolhas e acabam por fazer cursos mesmo sem a necessidade daquela temática naquele momento.

PF2: Eu penso que o seminário de 2008, que ele teve tanto palestras quanto oficinas, eu acho que a avaliação dos professores foi bem mais positiva em relação a ele, acho que foi por conta dele ser prático ter oficina mesmo, deles produzirem, de trabalhar com estudo de casos eu penso, que aproximou mais da realidade deles dos professores.

A PF2 tem uma visão clara de que os cursos precisam oferecer teoria e prática, o que fica explícito por considerar que esse seminário de 2008 atendeu mais a necessidade dos professores por ter em sua estrutura, teoria e prática, o que podemos confirmar nos discursos das Professoras Cursistas PC1 “[...] eu achava assim, que eu aprenderia muito! [...] que ele vai realmente atender a **necessidade que você tem em sala**”, PC2 “eles trabalham muita **teoria nesses curso, teoria, teoria**” e PC3 As formações eram **bem artificiais**”. Nos discursos das professoras cursistas, a frase: atender a necessidade que tem em sala está relacionada à prática dessas e fica subentendido de que vão para os cursos em busca de aprender, na prática, e nas palavras **teoria e bem artificial**, deixa explícito que a maioria dos cursos não tiveram em sua estrutura a parte prática; observamos uma cobrança nessas palavras a de que necessitam de cursos que abordam a parte prática, o que confirma a visão que tem a PF2. Já para a PF4 “**Os cursos de LIBRAS são os que a gente percebe que faz maior diferença, eu penso que são as formações de língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**”.

A PF4 considera que o curso de LIBRAS foi o que mais atendeu a necessidade dos cursistas, como indica a frase “maior diferença” e encontramos essa confirmação no discurso

da PC5 “a mais significativa foi a de **conversação e aprofundamento em LIBRAS** foi a que tirou mais dúvidas e mais ajudou no trabalho com alunos surdos”.

Considerando que os cursos tendem a atingir um objetivo final, uma clientela específica, uma demanda de mercado, atendendo uma necessidade apresentada pelas atuais políticas de inclusão em que todos os alunos têm direito a sua escolarização na escola regular e que, às vezes, esses necessitam de atendimento específico, colocando aos professores um desafio a ser atendido. Perguntamos às PF: **Você considera que essas formações estavam orientadas para as necessidades locais dos professores?**

PF1: É difícil conseguir cem por cento dentro do que os professores necessitam, mas, dentro da nossa realidade sempre procurávamos, com a pré-inscrição, saber quais alunos eles estavam atendendo: baixa visão, catarata ou deficiência visual.

PF3: Estava orientada para os professores sim, como e um curso de língua e dentro da nossa região já tem seus próprios sinais peculiares daqui, que já estão há algum tempo trabalhando, eu acredito que sim.

As professoras formadoras PF1 e PF3, em seus discursos, demonstram entender que não é possível conseguir atender a necessidade de todos os professores, mas que têm tentado atender, com uma pré-inscrição, saber qual aluno as professoras cursistas estão atendendo para poder contemplar as necessidades. A PF3 entende que os cursos de Libras ofertados estavam dentro da necessidade dos professores:

PF2: Em muitos casos não, acho que pela falta de levantamento das necessidades reais de cada município. São 51 municípios com realidades diferentes uns dos outros, com recursos à disposição diferente uns dos outros, que acabavam não contemplando tanto as necessidades.

PF4: Eu acredito que temos procurado fazer o melhor que podemos, cada um trabalha com a ferramenta que tem disponível naquele momento, o que é certo nesse momento, daqui a alguns anos pode não ser, eu estou na educação especial há anos, já vi tantas mudanças, tantas coisas que a gente pensava... E graças a Deus é assim! Graças a Deus a gente tem essa possibilidade de mudar, um exemplo foi o processo de identificação, ele iniciou na capital de uma forma, nós estávamos iniciando o trabalho, quando fomos implantar no interior nos já tínhamos certa experiência nos já sabíamos o que podia dar certo ou não, então nós já mudamos tanto que o processo de identificação no interior foi mais rápido mais focado.

A professora PF2 deixa explícito que não é possível atender as necessidades de todos os professores por serem realidades diferentes, num estado muito extenso, e pela falta de levantamento prévio, discordando das formadoras PF1 e PF3, que dizem ter realizado levantamentos das necessidades dos professores. O que também fica subentendido no discurso da PF4 “Eu acredito que temos procurado fazer o melhor que podemos, cada um trabalha com

a ferramenta que tem disponível naquele momento” com esse discurso há um não dito de que não atenderam as necessidades, ao dizer procuramos fazer o melhor possível.

Pensando em nossa clientela e nos questionamentos das PC, sobre o processo de ensino e aprendizagem desses, na intenção de conhecer como as PF concebem esse desafio, em fazer com que os cursos ofertados cheguem ao maior número de professores possíveis. Perguntamos as PF: **Você acredita que a forma como é organizada, a formação continuada pode atingir a todos os professores?**

PF1: Eu acho um pouco complicado a multiplicação, pois tem material específico, tem a vivência que é importante nesse momento, que de repente a pessoa que vai multiplicar, pode não ilustrar da forma que foi ilustrada correto. Mas, eu acho assim, o professor tendo uma informação mínima ele pode correr atrás, ele pode ler muito, que tem muito material a respeito e da leitura fazer a sua prática.

A PF1 se coloca em dois lugares: o primeiro lugar, o da pessoa que não concorda com as formas de repasse, por ser um curso com material específico “Eu acho um pouco complicado a multiplicação, pois tem material específico, tem a vivência que é importante nesse momento”; o segundo lugar, o da profissional que representa uma instituição, que fala para uma pesquisadora e sabe que precisa validar a filosofia do seu grupo, mesmo não concordando. “mas, eu acho assim, o professor tendo uma informação mínima ele pode correr atrás, ele pode ler muito, que tem muito material a respeito, e da leitura fazer a sua prática”. Assim, fica implícito que essa formadora reconhece que as formações, como repasse, lá na escola, chegam fragmentadas com o mínimo de informação, ou seja, chega muito pouco para a maioria dos professores.

PF2: A organização para atender a todos; não, acredito que não, porque assim trabalhava muito com a questão, o professor que vinha tinha responsabilidade de multiplicar esses conhecimentos, e aí eu encontro dois problemas: primeiro, o professor que vinha muitas vezes pela resistência de ninguém querer vir, vinha aquele professor que estava encostado, reabilitado, esperando a aposentadoria, então ele já não vinha com aquele compromisso de repassar um outro problema aquele professor que vinha com toda disposição de aprender e até multiplicar, esse estava muito sobrecarregado na representação de ensino, não era tirado dele algumas atividade pra que ele pudesse inserir nova atividade, então esse professor acaba se sobrecarregando não encontrando espaço para multiplicar esse conhecimento.

Essa formadora tem uma visão mais crítica do sistema, não acredita que o repasse tenha dado certo para atender um número maior de professores com as formações, e fala dos entraves verificados através de experiências à frente dessas formações, como quando fala de professores que vinham participar dos cursos, por falta de outro profissional e vinham com

muita resistência aos cursos “eu encontro dois problemas: primeiro, o professor que vinha muitas vezes pela resistência de ninguém querer vir, vinha aquele professor que estava encostado, reabilitado, esperando a aposentadoria, então ele já não vinha com aquele compromisso de repassar”; nesse excerto, fica evidente que o perfil dos professores cursistas não é o esperado para desenvolver esse trabalho de multiplicar os cursos, “um outro problema aquele professor que vinha com toda disposição de aprender e até repassar, ele estava muito sobrecarregado na representação de ensino, não era tirado dele algumas atividades pra que pudesse inserir nova atividade, então esse professor acaba se sobrecarregando não encontrando espaço para multiplicar esse conhecimento”.

O segundo problema apontado denuncia a organização do sistema: o professor tem o perfil para repassar os cursos, mas não recebe apoio para executar a tarefa, devido à sobrecarga de trabalho. Assim, naufraga a ideia de repasse dos cursos e de continuar o processo de formação dos demais professores. Entendemos que é preciso mudar a forma de convite dos cursistas e a forma de atender a um número maior de professores.

PF3: Atingir a todos é complicado, porque é formação de língua e demora muito tempo pra formar essas pessoas, mas, da forma como nos dividimos e organizamos a Educação Inclusiva, ficou mais definido, estão centralizados em algumas escolas, aí eu tenho condição de formar interpretes e oferecer a essas escolas, eu ofereço para esses alunos as escolas polos com qualidade. E atendimento especializado que eles necessitam.

A PF3 traz em seu discurso uma situação ainda mais preocupante: o de que, quando a situação é formação de intérprete ou professores de LIBRAS, ainda é mais complicado; há um não-dito, não há repasse mesmo nesta área por várias dificuldades e, para isso, esses alunos foram centralizados em algumas escolas, para poder dar atendimento. De modo geral, todas as formadoras concordam que não é possível atingir a todos os professores com os cursos do jeito como estão organizados em sua base.

5.3 Na percepção das professoras formadoras quais mudanças os cursos provocam na prática das professoras cursistas?

Para sabermos como está a prática dessas professoras cursistas após os cursos de Educação Especial, fizemos a seguinte pergunta às professoras formadoras: o **modo como a formação é oferecida aos professores influencia as ações e as concepções desse educadores?**

PF1: O que a gente tem visto sim, porque procuramos principalmente o professor de sala de recurso, a gente procura trazer o professor que está atuando em sala de aula regular, mas principalmente o professor de sala de recurso que está todos os dias realizando atendimento especializado.

A PF1, responde justificando que tem procurado trazer para os cursos professores que atuam diretamente com essa clientela, principalmente professor de sala de recurso, e acredita que tem contribuído para a mudança na prática, por serem pessoas que atuam diretamente com os alunos com deficiência. A resposta dada pela formadora PF1, sobre as influências dos cursos na prática das professoras cursistas, ocorre em função do envolvimento que a formadora tem, pela função que ocupa; nesta perspectiva, vê-se que a linguagem exige um trabalho simbólico e que, na busca de interpretação devem ser levadas em consideração suas condições de produção, os sujeitos e contextos situados em determinado lugar social, histórico e cultural que condicionam o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e onde diz (ORLANDI, 1999). Acreditamos que o discurso da formadora se dá em razão dessa posição que ocupa como formadora e organizadora, mas não nos dá dados suficientes para visualizar essa influência nas práticas.

PF2: Creio que sim, há uma exceção, desde que nós iniciamos organizando e ministrando os cursos em 2002, em contato com professores a gente encontrava uma resistência enorme desses, hoje quando a gente tem contato com esses profissionais vejo que a resistência está menor, eles já estão mais abertos para ouvir até para entender, por mais que eles não aceitem eles dizem quero ver o que é então, vejo que houve mudanças.

A PF2 acredita que houve mudança na prática desses professores após os cursos, por estarem mais abertos e menos resistentes ao que lhes é apresentado, mas entendemos que essas respostas evidenciam um não dito de que essa formadora, assim como as outras, não têm dados suficientes para confirmar esse avanço; o termo “Creio que sim” é uma resposta vaga; dizer que creio é diferente de dizer certamente.

PF3: Eu acredito que sim que as formações influenciam as concepções desses professores, a prova disso é como esses alunos estão hoje nas escolas, eu considero assim até mesmo a fala dos professores em termos de língua portuguesa, de outras matérias, de compreensão de Libras através de intérpretes, é uma geração que já tem um conhecimento bem melhor conversa fluentemente em libras, eles têm realmente lido, têm avançado eu acredito que isso é reflexo dos cursos.

Para Fiorin (2006), todo discurso está ancorado no conceito de formação ideológica, que deve ser entendida como “a visão de mundo de uma determinada classe social, ou seja,

um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” Essa visão de mundo, que Fiorin defende, não existe desvinculada da linguagem. Toda formação ideológica corresponde a uma formação discursiva, que é definida como “um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo”. (FIORIN, 2006, p. 32).

É o que percebemos no discurso da PF3 *“Eu acredito que sim”*, essa formadora acredita que sim pela visão de mundo, pelo lugar que ocupa na sociedade e entre os educadores, por acreditar que os cursos oferecidos têm por obrigação influenciar as práticas das professoras cursistas, e como materialidade desse fato, elege a observação do avanço dos alunos a partir de diálogos com professores.

Um ponto interessante de nossa análise é compreender como as professoras formadoras percebem a atuação. Para isso perguntamos as PF: **Que avaliação você tem do seu próprio trabalho considerando a inclusão escolar e a formação oferecida (organizada)?**

PF1: Avaliação, eu avalio assim, que antes nós conseguíamos fazer esse trabalho com um pouco mais de tranquilidade, até porque existia a questão dos recursos, e hoje nós somos Coordenadoria Regional de Ensino- CRE nós pertencemos, ou seja, o nosso trabalho está direcionada para as escolas de Porto Velho, estamos conseguindo fazer um trabalho mais direcionado, estamos indo nas escolas acompanhar mais de perto, mas, em compensação ficamos pensando num Estado como um todo, que de repente não estão tendo esse acompanhamento nosso, sabemos que o que está acontecendo aqui, não está acontecendo lá. Avaliar. Acho que já fizemos muito mais em termos de educação especial.

A PF1 deixa explícita que antes era possível realizar mais ações, “antes nós conseguíamos fazer esse trabalho com um pouco mais de tranquilidade até porque existia a questão dos recursos”; fica explícito subentendido que os recursos são um fator importante para realizar um bom trabalho de formação. Aparece como uma inquietação no discurso, a mudança que houve na estrutura interna da SEDUC, pois, pertencia a uma grande equipe que dava assessoria, realizando formação para todo o estado e, hoje, na nova organização, eles pertencem à Coordenadoria Regional de Ensino de Porto Velho⁵, e só dá assistência ao município de Porto Velho, “Avaliar... acho que a gente já fez muito mais em termos de educação especial, a gente já fez muito mais!” Esses discursos confirmam as concepções de Fiorin e Savioli (1990), que todo discurso assimila as idéias da sociedade e da época em que é produzido.

⁵ As Coordenadorias de Ensino as CRE dão assistência técnica e pedagógica a cada município, a SEDUC, dá assistência a todo o estado.

Revelando os ideais, as concepções, os anseios e os temores de um povo numa determinada época. Nesse caso os temores das formadoras com os novos possíveis rumos que as formações em Educação Inclusiva pode ter.

PF2: Eu vejo que é um trabalho que está em constante transformação, quando faço essa avaliação de quando entrei na educação especial há dez anos atrás pra hoje, eu vejo muita mudança, tanto na minha prática quanto na minha concepção de educação especial e educação inclusiva, lembro que há dez anos eu não sabia muito de educação especial, fui buscar entender e quando eu entendi, consegui ver as contradições que existiam na prática, que era solicitada por exemplo: dos psicólogos uma avaliação dos alunos com deficiência, as escolas mandavam os alunos e a gente avaliava de uma, forma muito tradicional, com o passar do tempo vejo que essa minha pratica foi sendo desconstruída, eu hoje trabalho mais na perspectiva Histórico Crítica, já tenho uma visão mais crítica até mesmos dos cursos que estão sendo oferecidos pelo MEC, pelo Estado, então eu já tenho uma outra postura foi um crescimento, foi uma transformação, foi um processo dialético na verdade.

Uma questão que muda um pouco o rumo das coisas hoje foi essa divisão no organograma da SEDUC, todo esse sistema da Educação Especial deixou de servir ao estado como um todo, e hoje serve só a Porto Velho, então a gente não consegue mensurar ainda qual a implicação disso para os municípios que ficam sem o apoio do, CAS, CAP e NAAHAS, que servia todo estado fica hoje só para Porto Velho vejo assim que vai ficar menos assistido.

A professora formadora PF2 faz uma avaliação do próprio trabalho, considerando as mudanças que houve sobre concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva, da mudança de sua prática e uma visão mais crítica sobre os cursos ofertados pelo MEC, pelo Estado; ao dizer que tem uma visão mais reflexiva, quer dizer que antes ela compartilhava, concordava com o modo como estavam organizados e acontecendo os cursos, e que hoje ela não concorda com essa organização, que também compartilha da mesma inquietação e preocupação da PF1 a respeito da nova organização da estrutura do serviço de Educação Especial da SEDUC que, apesar de não ser nosso foco da pesquisa, apareceu atravessando nos discursos das PF, como uma questão política em que estão submetidas e que, nesse momento, está incomodando essas formadoras, principalmente a instabilidade de não saber o que vem depois.

PF3: Eu penso que é um trabalho em que muitas coisas boas foram feitas, e que atualmente precisa melhorar mais. Esse centro já teve oito pessoas, hoje eu conto comigo e outras colega, temos um auditório que tinha frequente formação, esse ano não conseguimos, e nem o ano passado, como a gente tá conseguindo fazer isso? A gente paga um instrutor surdo para ministrar os cursos.

A PF3 avalia de forma positiva o trabalho da equipe, “Eu penso que é um trabalho que muitas coisas boas **foram feitas**”. Há um não dito, ao usar o tempo no passado o de que, no

tempo presente, não estão realizando coisas boas. “Coisas boas” é entendido como os cursos de formação e, assim como as PF1 e PF2, essa formadora está sentindo a questão política da nova gestão, e faz uma crítica à atual organização e a dificuldade de trabalhar, mesmo estando hoje atendendo só o município de Porto Velho, chegando a ter que pagar um instrutor surdo por conta própria para realizar os cursos. Quanto a isto, denunciam as condições de trabalho dessas profissionais.

PF4: Eu acredito que temos procurado fazer o melhor que podemos. Cada um trabalha com a ferramenta que tem disponível naquele momento, o que é certo nesse momento daqui a alguns anos pode não ser, eu estou na educação especial há anos, já vi tantas mudanças, tantas coisas que a gente pensava ... e graças a Deus é assim! Graças a Deus a gente tem essa possibilidade de mudar, um exemplo foi o processo de identificação, ele iniciou na capital de uma forma, nos estávamos iniciando o trabalho, quando fomos implantar no interior nos já tínhamos certa experiência, nós já sabíamos o que podia dar certo ou não, então nós já mudamos tanto que o processo de identificação no interior foi mais rápido mais focado, nós iniciamos o trabalho com a experiência de alguém de fora que veio, trouxe algo pra nós, aí nos implantamos, de acordo com a pouca experiência que a gente tinha por mais que tivéssemos boa vontade, tínhamos pouca experiência, por mais que você busque o conhecimento teórico, a aplicação na prática é que você vai ver isso aqui funciona, isso daqui da certo isso daqui não dá certo por isso que digo: a gente trabalha com as ferramentas que a gente tem no momento, com as ferramentas do momento deu certo.

A PF4 fala do lugar que ela representa, que é a instituição SEDUC, e necessita validar o seu trabalho, mas deixa em seu discurso um não dito, quando fala das ferramentas disponíveis em cada momento, entendemos que são as questões políticas, os recursos, as condições de trabalho que permeiam as ações em cada gestão, como os excertos a seguir “ eu estou na educação especial há anos, já vi tantas mudanças, tantas coisas que a gente pensava.” As mudanças às quais ela se refere são as questões de troca de gestão, de reorganização do organograma, e o que é prioridade para cada governante, que ela interrompe com “e graças a Deus é assim”, voltando em si e recuperando o seu lugar de organizadora/ formadora que precisa manter e confirmar as políticas vigentes; em seguida, temos a palavra “ferramenta”, na qual fica subentendida as condições de produção das formadoras: “ferramentas” são os recursos materiais e recursos humanos disponíveis para realização dos cursos de formação, o que também podemos relacionar com os discursos da PF1, PF2 e PF3, que demonstram a insegurança da continuidade do trabalho, da questão financeira e outras.

No decorrer das entrevistas e também através de análise documental, ficou evidente que a SEDUC tem ofertado cursos de formação continuada, com o objetivo de subsidiar o

processo de inclusão de alunos com deficiência. Do ano de 2002 até 2006, de acordo com os dados da coordenação de Educação Especial, foram capacitados:

- Uma média de 3900 professores da rede regular de ensino nas áreas das Deficiências Intelectual, Auditiva, Visual e Múltipla;
- 400 professores da rede regular de ensino (Programa Educar na diversidade);
- 50 multiplicadores na área de dislexia, abrangendo 500 profissionais em 33, municípios do Estado;
- 300 professores, na área de Educação Física Adaptada.

De 2007 a 2011, mais cursos foram ofertados. Alguns desses cursos buscavam dar continuidade a temas já tratados e outros com novas temáticas:

- 56 professores (Repasse do curso de dislexia e distúrbios associados no município de Porto Velho);
- 172 professores e 87 (professor docente Formação de professor multiplicador do Projeto Educar na Diversidade);
- 67 professores (Capacitação em LIBRAS – Módulo 1 e 2);
- 25 professores (Capacitação em LIBRAS – Curso Básico);
- 90 professores (Formação continuada de professores na área de Altas Habilidades e Superdotação “Investindo nos talentos, estimulando potencialidades”);
- 102 professores (Curso na área de deficiência visual com enfoque em baixa visão);
- 92 professores (Área de deficiência visual com enfoque em soroban);
- 85 professores (Curso na área de deficiência visual com enfoque em Braille);
- 18 professores (Curso de material adaptado);
- 251 professores (Formação continuada em Educação Inclusiva);
- 51 professores (Capacitação em Práticas Pedagógicas Inclusivas);
- 12 professores (Curso de Capacitação de profissionais para atuar no projeto de Educação Tecnológica na área de Robótica);
- 35 professores (Curso A Construção da Comunicação Alternativa e Aplicada para Inclusão escolar);
- 83 professores (Curso: Identificando Talentos e Potencialidades e Curso: Investindo nos talentos, estimulando potencialidades);
- 90 professores (Curso na área de Altas Habilidades/Superdotação: Identificando Talentos e Potencialidades);
- 20 professores (Curso de Capacitação de profissionais para atuar no projeto de Educação Tecnológica na área de Robótica);

- 46 professores (Oficina sobre enriquecimento escolar ministrada no seminário de Educação Inclusiva);
- 22 professores (A Superdotação no contexto educacional);
- 46 professores (Capacitando para a identificação de talentos e potencialidades);
- 50 pessoas entre psicólogos e professores (Curso: “O apoio a Família e ao Aluno com altas habilidades/superdotação no contexto educacional”, curso: Investindo na Educação de Alunos com AH/SD).

Os cursos de LIBRAS tiveram a carga horária de 80 horas e os demais de 40 horas, todos realizados em Porto Velho. Percebemos que os cursos ofertados são por modalidade de deficiência a sua maioria com carga horária de 40 horas, e sem sequência desses cursos ofertados. Identificamos também que os cursos, às vezes, são os mesmos para outro público ou o mesmo público com uma predominância os de Altas Habilidades, talvez por ser um dos últimos Centro de Apoio implantado pela SEDUC, Núcleo de Atividades para alunos com Altas Habilidades/Superdotação- NAAHAS, implantado em 2007, como visto na pesquisa de Aimi (2012), desse modo teve uma atenção maior nos últimos tempos em relação aos cursos ofertados na tentativa de efetivar o Núcleo. O que confirma as afirmações de Gatti (2000), que os cursos têm sido tratados com descontinuidade, e servido como objeto de promoções governamentais sem a preocupação com a qualidade de ensino. Os cursos de curta duração e esporádicos não têm dado conta de formar esses profissionais para essa demanda da inclusão

Outro dado que apareceu evidente foi que os ministrantes desses cursos eram profissionais de outros estados, que desconhecem nossa realidade, como: condições de trabalho, clientela e recursos disponíveis para realização das atividades pedagógicas, essas situações, como: profissionais de fora do estado, cursos fragmentados e repetidos, sem sequência dificultam a apreensão pelas cursistas de todo os programas, métodos, e técnicas, necessários para atuação junto à clientela. Sem contar que ainda estamos trabalhando na modalidade de repasse, muitos dos professores cursistas, são os multiplicadores desses cursos em sua região.

Diante dos dados apresentados entendemos que precisamos trabalhar as formações de modo articulados com todos os envolvidos no processo de escolarização conforme orienta Vincentin (2007) que é necessário refletir sobre o modo de realizar a formação continuada, propondo uma formação que aborde teoria e prática, que possibilite desenvolver uma metodologia de inclusão escolar, em que os participantes sejam agentes da inclusão, e que possam realizar articulações entre eles, provocando assim, a produção de uma rede de relações e a formulação coletiva de planos de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo analisar as formações continuadas em Educação Inclusiva, a partir do discurso das professoras que participaram desses cursos ofertados e das professoras que atuaram como organizadoras ou formadoras no sistema escolar estadual, sendo as cursistas do município de Ariquemes/RO, e as formadoras/organizadoras da SEDUC, considerando as formações que foram realizadas no período que compreende 2002 a 2011.

Por meio da pesquisa documental realizada, dos dados do campo e das análises, constatamos que as formações continuadas para a Educação Inclusiva, ofertadas pela SEDUC, são insuficientes para gerar grandes transformações na prática educativa, pois o contexto escolar foi tradicionalmente construído de forma excludente e a história educacional das pessoas com deficiência tem acontecido aos poucos impulsionada através de Leis, Decretos e declarações. Nesse cenário de resistência, as ações de formação não têm conseguido atingir os objetivos educacionais de ensino a essa clientela.

Ao iniciar a análise, encontramos nos documentos uma grande quantidade de cursos ofertados em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com várias temáticas, ou seja, cursos que abrangiam todos os tipos de deficiência, o que comprovava que os cursos eram ofertados aos professores na intenção de capacitá-los para atender a demanda de alunos com deficiência nas escolas, mas poucos desses foram ofertados para a região de Ariquemes; em sua maioria, concentravam-se em professores do município de Porto Velho, bem como, cursos com carga horária pequena, sem sequência e às vezes repetiam o mesmo curso.

Quanto aos cursos dos quais as professoras do município de Ariquemes participaram, ficou explícito no discurso que a forma de convite para participar não deixava escolha a essas profissionais em educação, sendo obrigadas a participar de cursos já determinados pela equipe organizadora, sem consulta prévia de qual a necessidade de formação destas; cursos realizados em sua maioria fora do contexto da necessidade das professoras cursistas, sem consultar a quem é o maior interessado, assim como o que vimos na pesquisa de Aimi (2012), quanto aos programas implantados que não são adequados às realidades, não suprem as necessidades destes.

Com relação a esta questão, defendemos que é importante que haja um levantamento, uma consulta aos professores sobre a necessidade de formação em cada momento, para que se tenha melhor aproveitamento de recursos e interesses. Mas os cursos vêm sendo ofertados

conforme Tamboril (2009) impulsionado pela LDB/96 como uma cobrança de que era necessário aderir aos cursos o mais rápido possível, com possibilidades de certificação imediata para suprir o “déficit” presente na formação docente. Esse processo levou as secretarias a buscarem por cursos rápidos, muitos desses por empresas de fora do estado.

Nos discursos das professoras formadoras, observamos que tiveram dificuldade para trazer os professores que atuavam diretamente com alunos com deficiência; nem sempre acontecia como previsto pela equipe e, às vezes, tinham que convidar para os cursos professores que não atuavam diretamente com alunos com deficiência.

Quanto às expectativas em relação aos cursos, as professoras cursistas apostavam tudo nesses cursos ofertados, até mesmo por falta de experiências formativas, pois, em sua maioria, não tiveram essas temáticas na graduação. Como observado, as instituições de ensino superior não têm cumprido muito bem o papel da formação em Educação Especial, deixando apenas em nível da introdução teórica essa temática, de acordo com os discursos das professoras pesquisadas. Dessa forma, acaba sobrando para as secretarias de educação toda a formação dos professores, no que diz respeito à inclusão escolar das pessoas com deficiência, e essa formação tem acontecido, de acordo com as nossas sujeitas de pesquisa, de modo generalizante, ou seja, em cursos de formação continuada e com a preocupação de passar os conhecimentos de todas as deficiências, mesmo que esses não estejam atendendo alunos com aquela deficiência no momento.

Consideramos que as instituições de ensino superior necessitam reorientar as matrizes curriculares das disciplinas no sentido de oferecer mais conteúdos e práticas para possibilitar um maior conhecimento a respeito das deficiências, oportunizando aos futuros professores, conhecimento teórico e prático. Não queremos com isso retirar o compromisso das secretarias de educação com a formação continuada, mas, que seja de fato formação continuada, com ênfase na atualização das práticas pedagógicas específicas e orientação de processo de inclusão, e não se preocupar com uma formação que possa oferecer toda a base teórica metodológica, que atenda todas as deficiências.

Quanto aos cursos ofertados pela SEDUC, foi possível visualizar nos discursos das formadoras os desafios enfrentados para a realização destes; devido à extensão territorial, organizar cursos para atender a todos não têm sido uma tarefa fácil. Outro fato que chamou atenção foi que, além da distância territorial, existia uma barreira de preconceito em relação aos cursos e muitos dos professores convidados resistiam a participar e que era necessário mais de um curso para sensibilizar os que concordavam em participar. Essa resistência é considerada por Vicentin (2007) as tensões que envolvem o processo de inclusão.

Apesar dos entraves na realização dos cursos e de as professoras cursistas considerarem que a maioria dos cursos realizados estava fora do contexto de necessidade destas, com mais teoria do que prática, existe uma sinalização para a mudança, um entendimento por parte de algumas formadoras de que os cursos precisam ser compostos de teoria e prática para subsidiar as ações das professoras no fazer pedagógico. Reconhecemos que, sendo a única fonte de formação em educação inclusiva que as professoras cursistas têm participado e a necessidade de formação destas, os cursos possuem um papel importante para elas, mesmo fora da realidade, têm contribuído para compreensão e atuação junto aos alunos com deficiência. Essa percepção de contribuição é que acaba por perceber o que Vygotsky (1997) nos orienta sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, que essas têm seu desenvolvimento igual às demais, e que as dificuldades são em relação às estruturas vigentes.

Desse modo, ao participar dos cursos, essas professoras incorporam a ideologia de que têm de dar conta do trabalho com os alunos deficientes, apoiar aos professores em sala regular, bem como o repasse desses cursos, mas as mesmas não têm tido condição de atuação, menos ainda para serem multiplicadoras desses. Há ainda professoras que estão na fase de sensibilização, com dificuldade em definir os cursos em que frequentaram, para qual clientela era destinado.

Entendemos que a formatação dos cursos não tem atendido às necessidades das cursistas. Que necessitam possibilitar a essa clientela o acesso ao conhecimento, traçando caminhos para que isso aconteça (VYGOTSKY 1997). Ficou evidente que as trocas de experiências com seus pares e as mediações que aconteciam durante os cursos têm enriquecido muito mais a prática que as teorias ministradas pelos formadores de fora do estado de Rondônia. A partir dos cursos, as cursistas entendem que são obrigadas a buscar as soluções para os desafios; mesmo os cursos sendo fora do contexto de atuação e das necessidades dessas, ficam com a imagem de que têm que ser criativas, enfrentar os desafios, garimpando os vestígios de cada curso que participaram para fazer a sua prática.

Portanto, concebem a ideia de que todos os cursos são necessários e, com grande admiração, elegem os formadores de outros estados, como os detentores do saber e se colocam em lugar de apenas aprendizes; não têm levado para os cursos as discussões enfrentadas para serem debatidas e a partir daí buscar solução para os desafios. E percebemos que as questões do dia a dia foram atendidas em parte, na mediação com seus pares, através dos encontros proporcionados através dos cursos

De modo geral, as análises das ações de formação continuada em educação inclusiva da SEDUC, através da percepção das professoras e com base nos conceitos de AD, conforme

Orlandi (2010, p. 15) “o discurso é assim palavra em movimento”, assim, podemos considerar que os sentidos dos discursos podem se movimentar trazendo novas interpretações, pois depende do contexto em que estão inseridos, da época e da posição social das pessoas que os produzem, cheios de já-ditos e de não-ditos às vezes implícitos ou subentendidos, carregados de ideologia, o que nos permite perceber a relação entre a linguagem e as ideias que a envolvem. Foi o que nos possibilitou compreender que as formações têm tido um papel importante para o processo de inclusão das pessoas com deficiências e que as professoras apostam nessas formações para sustentar o trabalho. Entretanto, precisamos repensar desde as concepções de curso até sua oferta aos professores, a logística de atendimento e acompanhamento, pois, como observado, não existe uma programação de continuidade dos cursos, tudo é feito como se fosse para ontem, na ânsia de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial e as emergências do atendimento. Concordamos, pois, com Freire (1999) que concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, é primordial criar espaços para reflexão, ou seja, parar o bonde desenfreado da formação e repensar; estudar qual a melhor forma de ofertas, quais cursos oferecer, quais são as necessidades da maioria dos professores, qual a nossa maior clientela, considerando as deficiências, dividir por regional, devido à extensão do estado, pois, a formação continuada é entendida como uma formação que atenda às necessidades e lacunas, e da forma como tem acontecido, na maioria das vezes, não tem cumprido com o esperado. Conforme a pesquisa de Gâmbaro (2002), as formações em Educação Inclusiva têm tido uma pequena contribuição para a prática dos professores. O que se observa não é a falta de oferta de cursos; em média foram ministrados no período de 2002 a 2011, 29 cursos com várias temáticas, mas as professoras não se sentem atendidas em suas necessidades.

Assim como outros programas do governo, as professoras não se sentem participantes e com autonomia de gerenciamento de sua formação; as formas de convite se revelam como uma intimação a participar, ou seja, são ações implantadas de cima pra baixo, ficando as professoras sem escolhas, que acabam indo apenas por só ter esses cursos disponíveis e, nas suas ações usam de criatividade para pôr em prática, como ficou evidente nos discursos das professoras cursistas. Conforme a pesquisa de Davis *et al* (2012), a formação centrada no déficit de formação inicial, o professor nada tem a dizer, assim não necessita consultá-los, se é déficit, ele nada tem a dizer.

Durante as entrevistas, ficou visível o quanto as professoras que participaram dos cursos de formação se sentem responsáveis por esse processo dentro da escola, tomando para

si toda a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem dessa clientela e, ao mesmo tempo, o quanto essas têm sentido dificuldade em compartilhar suas angústias com outros professores dentro da escola, professores que rejeitam o repasse das formações, falta de apoio da equipe gestora e da família dos estudantes que ainda está à margem desse processo, o que reforça, para essas professoras, toda a responsabilidade com o processo de inclusão. Confirma Bueno (1999) de que é preciso pensar em formação para os professores do atendimento especializado e para os demais professores; percebemos que a estrutura dos cursos ofertados em nossa região não tem possibilitado formação para os demais profissionais da escola.

As leis e decretos tiraram a maioria das pessoas com deficiência das instituições especiais e conseguiram garantir um lugar nas escolas da rede regular para estes, mas, não conseguiram, até o momento, incluir esses alunos nos programas de educação.

Com base em nossa pesquisa, consideramos que ainda estamos no processo de sensibilização dos professores para inclusão desses alunos dentro das escolas, uma etapa que não estava prevista pelos idealizadores desse processo. Ao sair da segregação nas escolas especiais e do chamado período de integração que não foi bem sucedido, entramos no período atual chamado de inclusão, que é aquele no qual todas as pessoas com deficiência têm o direito de estar matriculadas em escola regular mais próxima de sua casa como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a qual assegura que os estudantes com deficiência física, sensorial e mental, podem e devem estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que “a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado”. Preveem também recursos como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns. O art. 59 contempla “[...] devem assegurar direitos, a fim de atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado e para o ensino regular, capacitados para integrar os estudantes portadores de necessidades especiais nas classes comuns”.

Embora haja previsão da organização do trabalho pedagógico e professores capacitados, o sistema de ensino não contava com os entraves de ordem atitudinal e burocrático da formação dos professores, o que faz com que, apesar de desde 1994, o Brasil ter se comprometido, na Declaração de Salamanca, com o processo de Inclusão dessas pessoas, ainda não estamos conseguindo trabalhar a parte pedagógica e, de acordo com a nossa pesquisa, as professoras formadoras da SEDUC sentem um grande impacto na realização das formações e confessam que têm de sensibilizar os professores com mais de um

curso e que, só a partir daí então esses começam a aceitar a ideia da inclusão dos alunos com deficiência.

E, após passar pelas formações, essas professoras têm a incumbência de repassar os cursos em seus municípios, e, por sua vez, encontram os mesmos problemas, como: rejeição à participação e grande dificuldade em trabalhar com os alunos com deficiência, ficando o processo de escolarização destes a cargo das professoras que participaram dos cursos oferecidos pela SEDUC, o que provoca um grande desafio que é de sensibilização aos professores e toda equipe de trabalho. Isso faz com que alguns professores se sintam excluídos, assim como os alunos com deficiência. Nos discursos das professoras cursistas, ouvimos várias vezes as palavras: solidão, isolamento, barreiras e preconceito sentido por elas no desenvolvimento de suas ações; assim, podemos perceber que não deixamos de excluir somente os alunos com deficiência e passamos a excluir, também, os professores que realizam os serviços especializados dentro da escola. Além das barreiras atitudinais, existem as salas superlotadas nas quais, mesmo que os professores queiram desenvolver um trabalho diferenciado, estes não têm conseguido realizar.

O que tem de diferente hoje em Educação Especial, em comparação com o que tínhamos há algum tempo é que, para a mídia e para a população em geral, há um discurso sendo divulgado de que estamos fazendo inclusão das pessoas com deficiência, mas, na verdade, ainda estamos sensibilizando para e, enquanto isso, estamos isolando e segregando os que defendem o processo de inclusão junto com esses alunos, o que mudou é a forma de apresentar para a sociedade. Concordamos com o posicionamento dado por Góes (2004) ao apontar que quando o acesso dessa clientela ocorre de maneira precária, sem as devidas condições de aprendizagem, dando ênfase no quantitativo, na matrícula desses, e como observado nos discursos das nossas sujeitas da pesquisa, um processo de inclusão centralizado em algumas pessoas dentro das escolas, tem apresentado um resultado positivo em relação à inclusão das pessoas com deficiências, que estaria, de fato, sendo uma escola inclusiva, mas, sem gerar a mobilização necessária em seu interior.

Entendemos que incluir implica em transformar a educação não só para as pessoas com deficiências, mas, para todos. Percebemos que não estamos conseguindo, pois, a maioria dos professores, conforme vimos nos discursos das nossas entrevistadas, ainda se recusaram a participar dos cursos.

Por outro lado, estamos falando de nossas entrevistadas, que são todas do atendimento educacional especializado e estão sentindo todas essas dificuldades; fato que nos leva a pensar que, se essas que passaram por uma formação por mínima que seja, sentem-se desamparadas

em suas ações, nos leva a crer que os professores que ainda não tiveram nenhuma formação em Educação Inclusiva têm dificuldade em trabalhar com essa clientela. A partir dos dados que esta pesquisa apontou, o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiências na sala de aula regular, com professores que ainda não tiveram a oportunidade de participar dos cursos de formação específica para estes, não têm acontecido como preconizam as diretrizes.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia**. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S.Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2007.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: Em defesa do desenvolvimento do humano do aluno. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 295-324.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11/09/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

_____. Lei nº 9.394/96, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2013.

_____. CNE/CEB, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.htm. Acesso em: 25 de jun de 2012.

_____. Resolução nº 4 MEC CNE/CEB de 2/10/2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br/catálogos/indicadores. Acesso em jun 2010.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: fev. 2013.

_____. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Educação Especial: a competência social**. Brasília, MEC, 1998. Disponível em www.redesaci.org.br. Acesso em: 27 jun. 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1996.

COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores – Novas tendências e Novos Caminhos**. RN. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 02 set. 2013.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**. São Paulo. v. 34, p. 1-104, set. 2012.

DONATO, S. E. M.; LIMA, V. A. A.; TADA, I. N. C. O processo de Inclusão na visão de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Orgs.). **Recortes teóricos práticos da psicologia**. Curitiba, Paraná: CRV, 2011.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, Pontes Editores, 1987.

DUFFY, M.E. **Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods**. *J. Nursing Scholarship*, 19 (3), 130-133. Brasília, Maio 2000.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. (Orgs.). **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. (Org.) MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-154.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRAREZI, J. C. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários:** *de la langue à la vie*. Campinas: Mercado de Letras, 2010

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

FONTES, D.C. **Atendimento Educacional Especializado:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2012.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Revista da Educação Especial.** Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

GÂMBARO, J. C. **A capacitação de professores de classe inclusiva:** efeitos sobre as atitudes frente ao aluno deficiente auditivo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2002.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001. Série Educação.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso 01 de set. 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GAVIOLI, A. F. **A Educação de Surdos em Cacoal/RO:** Um encontro com a realidade. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GÓES, M. C. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JUNKES, A. O. **Formação de professores e condições de atuação em educação especial.** Florianópolis: Insular, 2006.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 10, ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza e Silva et al. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MATOS, L. A L. de.; ALBERTINI, P. Trabalho docente a caminho da proletarização? In: SOUSA, A. M. L. de L.(org.). **Psicologia, Saúde, Educação: desafios na realidade amazônica**. São Paulo: Pedro e João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2009.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: nº 36, p.13-20. 8 p. 1995.

MARTINS, M. F. A. Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, v. 26, 2003.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira a luz da psicologia histórico-cultural. (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 91-132.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33. 19 p. 1997.

_____. **Os professores e sua formação**. – 2 ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLLE, Y.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio- histórico**. São Paulo, Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 3, p. 257-272, set./dez. 2004.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. 4 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Papel da memória.** São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido e ideologia. São Paulo: Pontes, 2012^a

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PAIVA, V. Pesquisa educacional e decisão política. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PAULA, C. C. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** as ações desenvolvidas no estado de Rondônia. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2007.

PÊCHEUX, M. 1969. **O Discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. de Orlandi, 6 ed. Campinas, São Paulo: Pontes 2012.

PICCOLO, G. As bases do processo de formação docente voltado à inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, 2009.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas, **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, mai/ago. 2010, Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=3614&dd99=view>. Acesso em 20 mar. 2013.

REGO, T. C. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RINALDI, R. P; REALI, A. M. M. R; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.

ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

ROSSI, P. R. **A categoria do trabalho como pressuposto histórico-social do homem não-visual.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1985.

SCHELB, L. A.; SANTOS, M. P. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ressignificando.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2012.

SILVA, L. M. **Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, 2009.

SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. Educação Inclusiva: O Desafio da Formação de Professores. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 3, n.1, mar. 2011.

TAMBORIL, M. I. B. Políticas Públicas e Formação Docente: Um estudo em Porto Velho-RO. In: SOUSA, A. M. L. de L.(org.). **Psicologia, Saúde, Educação**: desafios na realidade amazônica. São Paulo: Pedro e João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEZZARI, N. S. **O professor de língua portuguesa e suas relações com a leitura**: um estudo com professores de Porto Velho. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: 2000.

TONINE, A.; COSTAS, F. A. T. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**. n. 26, 2005. Disponível em: <www.br/ce/revista>. Acesso em: 22 out 2011.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA, I. P. A; CRISTINA. M. D.a (orgs). **Profissão Docente**: Novos Sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VICENTIN, M. C. G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. T V. tradução de Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação Social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michel Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, 2007.

ANEXO

ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: Nilta Moreira Braga Nunes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05855512.6.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 276.788

Data da Relatoria: 09/05/2013

Apresentação do Projeto:

Trata de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Psicologia, nível Mestrado, da Universidade Federal de Rondônia. O protocolo de pesquisa encontra-se instruído, com folha de rosto preenchida e assinada e demais documentos anexados.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como Objetivo Primário "Analisar as concepções dos formadores e dos professores que participaram das ações desenvolvidas pela SEDUC-RO no período entre 1994 a 2011, sobre a formação continuada em Educação Inclusiva, na modalidade presencial, a partir dos seus discursos" e como Objetivos Secundários "Analisar as ações referentes ao desenvolvimento das políticas públicas para formação em educação inclusiva; Compreender, a partir do discurso dos professores, suas concepções sobre a formação recebida das quais participou; Analisar as principais dificuldades encontradas pelos formadores na realização das formações".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece riscos, talvez algum desconforto em razão da entrevista gravada. Como benefício proporcionará aos formadores e aos professores em geral, uma reflexão a respeito da formação continuada em Educação Inclusiva, para a efetividade do processo de inclusão escolar, a partir dos seus discursos.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (691)182-2111

E-mail: reitoria@unir.br; cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 276.788

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, utilizando como técnica para coleta de dados, entrevista semiestruturada e diário de campo, com formadores da SEDUC e com 20 (vinte) professores das escolas estaduais na cidade de Ariquemes-RO. Como critério de inclusão, os participantes deverão ser professores formadores e cursistas de cursos de Educação Continuada em Educação Inclusiva. As entrevistas serão gravadas em áudio, transcritas e posteriormente destruídas. No diário de campo serão registradas ocorrências antes e após o trabalho de campo e de percepções da pesquisadora. Para a análise dos dados será aplicado a Análise do Discurso e os resultados apresentados como relatório de dissertação de mestrado. O estudo tem relevância para a educação inclusiva no estado de RO, considerando os poucos estudos realizados nesta área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se redigido de forma objetiva e com todas as informações para que o voluntário decida pela sua participação no estudo, bem como informação do destino das gravações realizadas. Encontram-se anexadas, as autorizações dos gestores estaduais de educação para a realização do estudo.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise detalhada do projeto "FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA" e considerando as normas estabelecidas na Resolução 196/96 CNS/MS, a relatora se manifesta a favor de sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer avaliado e aprovado pelo Colegiado do CEP/NUSAU, em reunião realizada em 17/05/2013.

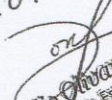
Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro CEP: 78.000-000
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69) 182-2111

E-mail: reitoria@unir.br; cep.unir@yahoo.com.br

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Carta de apresentação ao secretário estadual da Educação

Carta de Apresentação

Recbi em
10.5.2012.

 Júlio Olivar Benedito
 Secretário de Estado da Educação
 Mat. 300114224 Decreto de 08/11/2011

Ilmo. Sr.

Secretário Estadual de Educação,

Meu nome é Nilta Moreira Braga Nunes, aluna do mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada "Formação Continuada Em Educação Inclusiva". Tem como objetivo analisar as ações de formação continuada de professor para a Educação Inclusiva na modalidade presencial desenvolvidas pela SEDUC-RO no período entre 1994 a 2011.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com os professores que atuam nas Escolas/Seduc e REN em um horário e local que não traga prejuízos ao seu funcionamento.

A participação dos professores será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para o seu conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos professores e das escolas em publicações ou apresentações de trabalho, bem como nos comprometemos a encaminhar os resultados da pesquisa à Secretaria. Desse modo colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Nilta Moreira Braga Nunes
 Mestranda
 Programa de Pós Graduação em Psicologia
 Universidade Federal de Rondônia

AUTORIZAÇÃO

Eu, Júlio Olivar Benedito, Secretário Estadual de Educação autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima

Porto Velho, 10 de maio de 2012.

 Júlio Olivar Benedito
 Secretário de Estado da Educação
 Mat. 300114224 Decreto de 08/11/2011

APÊNDICE 2 – Carta de apresentação ao representante de ensino de Ariquemes**APÊNDICE 2****Carta de Apresentação**

Ilmo. Sr.

Representante de Ensino de Ariquemes,

Meu nome é Nilta Moreira Braga Nunes, aluna do mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada "Formação Continuada em Educação Inclusiva"

O objetivo da pesquisa é analisar a formação de professor em Educação Inclusiva: verificar como os formadores concebem a efetividade desta.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com os professores que participaram dos cursos de formação ofertados pela Seduc, em um horário e local que não traga prejuízos ao seu funcionamento.

A participação dos professores será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para o seu conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos professores e das escolas em publicações ou apresentações de trabalho, bem como nos comprometemos a encaminhar os resultados da pesquisa à esta instituição. Desse modo colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Nilta Moreira Braga Nunes
Mestranda
Programa de Pós Graduação em Psicologia
Universidade Federal de Rondônia

AUTORIZAÇÃO

Eu, Aluisio Acevedo de Moraes, Representante de Ensino de Ariquemes autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima

Porto Velho, 13 de Dezembro de 2011.

Aluisio Acevedo de Moraes
Diretor de Unidade de Representação de Ensino
Port. Nº 0039/ABSE/EDUC/11
Ariquemes/RO

APÊNDICE 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Projeto: “Formação Continuada Em Educação Inclusiva”.

Pesquisadora responsável: Nilta Moreira Braga Nunes, aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária na pesquisa “Formação Continuada Em Educação Inclusiva” que tem como objetivo analisar as ações de formação continuada de professor para a educação inclusiva na modalidade presencial desenvolvidas pela SEDUC-RO no período entre 1994 à 2011.

A pesquisa consistirá em uma entrevista individual a ser realizada no local em que você preferir, a qual será gravada em áudio. Tudo o que for gravado e o que você me disser mantidos sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à sua identificação. Informo-lhe que as informações que você me fornecer poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, ajudando na compreensão do processo de formação em Educação Inclusiva, e a construção o sentimento de preparo e não preparo. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 69- 9995-7862.

Atenciosamente,

Nilta Moreira Braga Nunes

Mestranda

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido (a), declaro que concordo em

participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho, ____/____/2012

Assinatura do Participante

APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista para o cursista**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CURSISTA****Identificação:**

1 - Nome: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Formação:

2 - Qual sua formação?

Ano de conclusão?

3 - Universidade Pública () Universidade Privada ()

Local _____

4 - Pós – graduação ano de conclusão _____

Local de trabalho _____

Atuação _____

5 - Quanto tempo de trabalho ou de docência? _____

Tempo de atuação nesta instituição: _____

6 - Tempo de atuação em outras instituições: _____

Professor () Coordenador ()

7 - Sala de Recurso () Orientação Educacional () Outros ()

8 - Como foi sua formação para atuar com alunos com deficiência?

9 - De quais cursos de formação continuada na área de inclusão oferecidos pela SEDUC você participou?

10 - Como você acessou as informações sobre a oferta do curso?

11 - Quais eram as expectativas em relação à formação?

12 - Quais as contribuições para a sua atuação?

13 - Dentre as formações quais você considera que foram mais significativas e por quê?

14 - Como você avalia a relação entre as formações e as necessidades locais dos professores?

15 - O que os cursos lhe proporcionaram em termos de atuação considerando a inclusão escolar?

16 - Como é sua atuação nesta instituição em relação ao paradigma da inclusão escolar?

17 - Que dificuldades e/ ou facilidade você encontra ao atuar na perspectiva da educação inclusiva?

18 - Diante de possíveis dificuldades a quem você recorre?

19 - Que procedimentos utiliza?

20 - Que avaliação você tem do seu próprio trabalho considerando sua atuação no processo de inclusão escolar e a formação recebida?

APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista para o formador ou organizador

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O FORMADOR OU ORGANIZADOR

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:_____ Idade:____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Formação:

Qual sua formação?_____

Ano de conclusão_____

Universidade Pública () Universidade Privada ()

Local_____

Pós – graduação ano de conclusão_____ Local de trabalho_____

Quanto tempo de trabalho ou de docência?_____ Tempo de atuação nesta instituição:_____

Tempo de atuação em outras instituições:_____ Professor () Coordenador () Sala de

Recurso () Orientação Educacional () Outros ()

1-De quais os cursos em educação inclusiva na modalidade presencial foram ofertados pela SEDUC no período de 1994 a 2011?

2-A quem se destinaram as formações continuada em educação inclusiva? Professor, coordenador, supervisor outro?

3-Quais as dificuldades encontradas pela SEDUC na realização das formações continuada?

4-Em que teoria se fundamentam os cursos em formação continuada em Educação Inclusiva oferecidos pela SEDUC?

5-Na sua opinião, quais funções as formações continuada em Educação Inclusiva oferecida pela SEDUC aos professores, tem cumprido com relação ao processo de inclusão nas escolas do ensino regular?

6-Dentre essas formações qual você considera que foi mais significativa e porquê?

7-Você considera que essas formações estavam orientadas para as necessidades locais dos professores?

8-Você acredita que a forma como é organizada, a formação continuada pode atingir a todos os professores?

9-O modo como a formação é oferecida aos professores influencia as ações e as concepções dos mesmos?

10-Que avaliação você tem do seu próprio trabalho considerando a inclusão escolar e a formação oferecida (organizada)?
